

TARTU ÜLIKOOL
SOTSIAAL- JA HARIDUSTEADUSKOND
ERIPEDAGOOGIKA OSAKOND

Karin Peterson

**JUHTUMIUURING: SEMANTILIS-PRAGMAATILISTE OSKUSTE ARENG
SPETSIIFILISE KÕNEARENGUPUUDEGA LAPSE NÄITEL**

Magistritöö

Läbiv pealkiri: Spetsiifilise kõnearengupuude avaldumine

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD)

.....
(allkiri ja kuupäev)

Osakonnas registreeritud

.....
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2012

Sisukord

Kokkuvõte	4
Abstract	5
Juhtumiuuring: semantilis-pragmaatiliste oskuste areng spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel .	6
Spetsiifiline kõnearengupuue (SKAP) ja selle klassifitseerimine	6
Terminoloogia	8
Pragmaatiline keelepuue (PLI)	9
PLI ja autismispektri häired	11
Pragmaatilised oskused semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel	12
Semantilised oskused semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel	16
Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste kõne mõistmine: lause ja tekst.....	19
SKAP-ga laste verbaalne töömälu.....	20
Juhtumiuuring ja longituuduuring semantilis-pragmaatilise puudega lapse uurimiseks	21
Meetod.....	23
Katseisik	23
Mõõtvahendid.....	23
Protseduur.....	24
Tulemused	25
Katseisiku taustainformatsioon	25
Tugevad küljed ning edasiminekid.....	26
Nõrgad küljed.....	26
Probleemid hetkel.....	26
Võimalikud probleemid tulevikus	28
Verbaalne töömälu	29
Sõnavara	29
Süntaks	33
Tekst.....	36
Sidus kõne	38
Keelelised raskused	45
Arutelu.....	46

Tänu sõnad	65
Kasutatud kirjandus	66
Lisa 1	72
Lisa 2	74
Lisa 3	75
Lisa 4	76
Lisa 5	78
Lisa 6	81
Lisa 7	84
Lisa 8	87
Lisa 9	89
Lisa 10	91
Lisa 11	94
Lisa 12	97
Lisa 13	99
Lisa 14	102
Lisa 15	106
Lisa 16	108
Lisa 17	111
Lisa 18	112
Lisa 19	115
Lisa 20	118
Lisa 21	122
Lisa 22	125
Lisa 23	129
Lisa 24	131
Lisa 25	133
Lisa 26	135
Lisa 27	136

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada semantilis-pragmaatilise puude avaldumise dünaamikat ühe spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel. Juhtumiuuringus osales 7.7 vana poiss (Karl), kelle diagnoos vastab Rapin'i ja Allen'i (1983) arenguliste keelepuute klassifikatsiooni järgi semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomile. Lapsele esitati 18 ülesannet, mis keskendusid poisi semantiliste ja pragmaatiliste oskuste uurimisele. Saadud andmeid analüüsiti kvalitatiivselt ning tulemusi võrreldi kaks aastat tagasi sama lapse kohta kogutud andmetega. Selgus, et lapsel esinevad endiselt märgatavad raskused semantika ja pragmaatika valdkondades. Piiratud on ka verbaalse töömälu maht, mis omakorda võimendab semantilis-pragmaatilise probleemi avaldumist. Mõistmisraskused avalduvad nii sõna, lause kui ka teksti tasandil. Lapse vestlusoskuses on toimunud muutusi: vähem esineb vooru vahele jätmist ning vestluspartneri repliigi sõna-sõnalist mõistmist. Samas on suurenenud semantika/süntaksi vead ekspressiivses kõnes ning vestluspartneri repliigi tähenduse mittemõistmine, mis tingib ka vigu vooruvahetusel. Lapse jutustamisoskus on muutunud paremaks, märgatav areng on toimunud jutustuse makrostruktuuri osas – poisi jutustus sisaldas kõiki struktuuriosi ning mitteasjakohast informatsiooni Karl enam kuulajale ei andnud. Ka mikrostruktuuri osas leiti kvalitatiivseid erinevusi – enam ei esine ebaselget viitamist. Sõnavara uurimisel selgus, et poisil on sõnatähendus enamasti olemas ning probleemiks on pigem sõna nimetamine (sõna ei aktualiseeru) – lapse kõnes esinevad sõnaleidmisraskused ning neologismid. Muutused on toimunud verbaalse töömälu mahus – võrreldes kahe aasta taguse uuringuga on Karli verbaalse töömälu maht suurenenud. Poisil on endiselt raskusi põimlausete mõistmisega, kuid edasiminekuks on toimunud 4-5-sõnaliste pöördkonstruktsioonide mõistmises. Karlil esineb suuri raskusi suuliselt esitatud teksti mõistmisega, pildi toel mõistab poiss kuuldud teksti paremini. Lisandunud on ka uus raskus – matemaatilise teksti mõistmine. Käesoleva töö tulemuste põhjal anti soovitusi, mida tuleks lapse õpetamisel arvestada.

Märksõnad: *spetsiifiline kõnearengupuue, sensoorne alaalia, semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom, pragmaatiline keelepuue, juhtumiuuring.*

Abstract

The aim of the present study was to describe the dynamics of semantic-pragmatic disorder of a child with specific language impairment. A single-case study of a 7.7-year old boy with semantic-pragmatic deficit syndrome (first described by Rapin and Allen (1983) was carried out to assess child's semantic and pragmatic abilities. 18 tasks were used. The study used qualitative measures to describe the changes in child's abilities. It turned out that the child still has remarkable problems in semantic and pragmatic fields. Furthermore the capacity of verbal short-term memory is limited therefore amplifying semantic and pragmatic problems. Difficulties occur while comprehending meaning of words, sentences and text. There have been changes in the conversational characteristics – the discourse analysis showed that the amount of the nil responses (adult waited for response but child produced nothing) and failures to comprehend literal meaning have decreased. At the same time the number of expressive problems in syntax/semantics and failures to comprehend adult's utterances has risen. Child's narrative skills have improved, there has been noticeable progress in macrostructure – narratives had all the structural elements and the boy gave no irrelevant information. There were also qualitative differences in microstructure – the child didn't use any unestablished referents. The boy has word retrieval problems – in most cases the child knows the meaning of the word, but sometimes the word fails to come to mind and the boy may therefore create neologisms. Compared to the last study the capacity of verbal short-term memory has increased. There has been progress in comprehending reversible sentences consisting of 4-5 words, but comprehending the meaning of complex sentences remains still difficult. The boy has noticeable difficulties in comprehending orally presented text without visual support. A new difficulty has emerged – the child has problems in comprehending mathematical text. As a result of the present study, suggestions, which should be taken into account while teaching the child, were given.

Keywords: *specific language impairment, semantic-pragmatic deficit syndrome, pragmatic language impairment, single-case study.*

Juhtumiuuring: semantilis-pragmaatiliste oskuste areng spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel

Peamiselt on uuritud inglise keelt kõnelevate spetsiifilise kõnearengupuude erinevate alltüüpidega laste kõnet, kuid puudub täpsem ülevaade nende laste keelelistest tugevustest ja nõrkustest teistes keeltes (van Daal, Verhoeven, van Balkom, 2004). Adams (2001) märgib, et järjest enam tuleb tavakoolidesse lapsi, kellel esineb semantilis-pragmaatilist keelepüuet (*semantic-pragmatic language disorder*) või pragmaatilist keelepüuet (*pragmatic language impairment*). Sellest tulenevalt vajavad praktikud hindamis- ja sekkumismetoodikaid, mis põhineks teaduslikel alusuuringutel. Selle puude avaldumise kohta on uuringuid inglise keelt kõnelevate lastega vähe. Eestis vastavad uuringud praktiliselt puuduvad.

Ühte sensoorse alaaliaga last on oma magistritöö raames uurinud Kadri Perk (2011), kes kogus oma uuringu jaoks andmeid aastal 2010. Perki töös selgusid uuritava lapse jaoks enim probleeme valmistavad valdkonnad: semantika ja pragmatika. Lisaks leiti, et lapse verbaalse töömälu maht on oluliselt piiratud. Antud magistritöö on jätkuks Perki uuringule: kirjeldatakse sama sensoorse alaaliaga last 2 aasta möödudes. Keskendutakse enim probleeme valmistanud valdkondade uuringule ning jälgitakse lapse oskuste arengut nendes valdkondades.

Spetsiifiline kõnearengupuue (SKAP) ja selle klassifitseerimine

Spetsiifiline kõnearengupuue (edaspidi SKAP) on arenguline häire, mille puhul lapse kõne areng on võrreldes teiste arenguvaldkondadega märgatavalt mahajäänud (Bishop, Hayiou-Ythomas, 2008). SKAP-i iseloomustab kõne hilistumine, häälduspuuded, lihtsustatud grammatiliste struktuuride kasutamine, aktiivse ja passiivse sõnavara piiratus, puudulik verbaalne töömälu ning raskused kõne mõistmisel (Bishop, 2006). Diagnostiliste kriteeriumitena toob Bishop (2006) välja järgnevad neli aspekti:

- Keeleline võimekus ei vasta lapse kronoloogilisele vanusele ega IQ tasemele.
- Mitteverbaalne IQ ja mittekeelelise arengu aspektid (eneseabi oskused, sotsiaalsed oskused) jäävad üldjoontes normi piiridesse.
- Keelelised raskused ei tulene kuulmislangusest, artikulatsiooniaparaadi anomaaliatest ega puudulikkusest arengukeskkonnast.
- Keeleliste raskuste põhjuseks pole ajukahjustus.

Samuti ei tohi keelelised raskused olla tingitud autismist, füüsilisest puudest või üldistest õpiraskustest (Bishop, 2001).

SKAP-ga laste rühm on heterogeenne, see varieerub nii puude sügavuse kui ka profiili poolest. Enamikel juhtudel on siiski kahjustatud mõlemad – nii kõne mõistmine kui ka -loome (Bishop, 2006). Selles, kuidas SKAP tuleks allrühmadeks jagada konsensus puudub (Bishop, 1998). Klassikaline jaotus ekspressiivseks ja retseptiivseks vormiks pole kahel põhjusel piisav: (1) ekspressiivse ja retseptiivse vormi vahel ei ole selget piiri, kuna kõnemõistmise raskused esinevad enamikel SKAP-ga lastest (kui õigesti hinnata); (2) mõistmisraskused võivad avalduda erinevalt (Bishop, 1997). Üheks SKAP-i allrühmaks peetakse näiteks semantiliste ja pragmaatiliste raskustega lapsi.

Rapin ja Allen (1987) jagasid SKAP-i kuueks allrühmaks: (1) verbaal-auditivne agnoosia/sõnakurtus, (2) verbaalne düspraksia, (3) fonoloogilise programmeerimise defitsiidi sündroom, (4) fonoloogilis-süntaktilise defitsiidi sündroom, (5) leksikalis-süntaktilise defitsiidi sündroom ja (6) semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom. Esimese allrühma puhul kaotab laps kõnetajumise võime, esmaselt on kahjustatud kõne mõistmine. Teise ja kolmanda allrühma puhul on kõne mõistmine adekvaatne. Neljanda allrühma puhul on esmaselt kahjustatud ekspressiivne kõne, kuid samuti esineb raskusi keeruliste lausekonstruktsioonide ja abstraktsete ütluste mõistmisel. Viienda allrühma puhul võib samuti esineda raskusi abstraktse kõne mõistmisel. Kuuenda allrühma lapsed võivad ütlusi mõista sõna-sõnalt või keskenduvad mõistmisel ainult ühele-kahele sõnale lauses.

Kirjanduses on SKAP-i levimuseks toodud umbes 7% (Bishop, 2006; Leonard, 1998). See näitaja võib aga varieeruda sõltuvalt diagnostilistest kriteeriumitest ja laste vanusest (Bishop, 2006). Samuti on täheldatud, et SKAP-i esineb poistel sagedamini kui tüdrukutel (Leonard, 1998). Suure tõenäosusega on SKAP-ga laste vanematel või sugulastel esinenud probleeme kõne omandamisel.

Varasemalt on SKAP-i põhjusteks pakutud nii ebapiisavat lastekasvatust, ajukahjustust sünni ajal (või veidi enne/pärast sündi) ning korduvaid kõrvahaigusi varases lapsepõlves. Nendel teooriatel polnud aga palju toetust. Järjest selgemaks on saanud, et SKAP-i avaldumisel mängivad suurt rolli geenid. Kuna pereliikmed jagavad nii keskkonda kui ka geene, siis pole geneetilise mõju uuringud täiesti vettpidavad. Tõenäoliselt peetakse, et enamikel juhtudel on SKAP põhjustatud geenide ja keskkondlike riskitegurite koosmõjust (Bishop, 2006).

Terminoloogia

1980ndatel aastatel avaldati kaks iseseisvat arenguliste keelepuuete klassifikatsiooni. Mõlemas klassifikatsioonis toodi ühe alajaotusena välja lastegrupp, kelle kõne oli voolav, hästi artikuleeritud ning sisaldas keerukaid lauseid, kuid nende laste keelekasutus ei vastanud normile:

- 1983. aastal avaldasid Rapin ja Allen oma klassifikatsiooni USA-s, kus kasutasid esmakordselt mõistet *semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom* (*semantic-pragmatic syndrome*);
- 1987. aastast pärineb Bishop'i ja Rosenbloom'i Ühendkuningriikides avaldatud klassifikatsioon, kus võeti kasutusele mõiste *semantilis-pragmaatiline keelepuue* (*semantic-pragmatic disorder*) (Bishop, 2000).

Antud magistritöös uuritav laps vastab Rapin'i ja Allen'i (1983) klassifikatsiooni semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomile.

Rapin ja Allen (1983) jaotasid arengulised keelepuuded algselt seitsmeks alltüübiks, hiljem jäi püsima kuuene jaotus. Iga alltüübi juurde kuulus ka selle kirjeldus. Mõistmisraskustega laste jaoks oli kaks alltüüpi: verbaal-auditivne agnoosia (*verbal auditory agnosia*) ja semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom (*semantic-pragmatic syndrome*). Algses jaotuses on viimase alltüübi pealkirjas rõhutatud, et selle alla ei kuulu autismiga lapsed (*semantic-pragmatic syndrome without autism*).

Verbaal-auditivse agnoosia puhul ei mõista laps kõnet ning ka žestide mõistmine pole alati täielik. Kõne puudub või on väga piiratud ja halvasti artikuleeritud (Rapin, Allen, 1987). Laps kaotab kõnetajumise võime, sekundaarselt kannatab kõneloome (Rapin, Allen, 1983). Suhtlemiseks saab kasutada lihtsustatud viipeid. Aja jooksul on võimalik õpetada neid lapsi vähesel määral rääkima ja mõistma, kuid täielikuks mõistmiseks vajavad nad siiski viibete abil selgitamist.

Semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomi puhul on kõne voolav, lausungid hea struktuuriga ning artikulatsioon vastab normile. Vestluses valmistab lapsele raskusi teemas püsimine ja vooruvahetus. Samuti võib esineda ehholaaliat. Keelekasutus on omapärane, laps võib lakkamatult lobiseda või rääkida ise oma kõnest aru saamata. Laps võib kuuldut mõista sõna-sõnalt või keskenduda kuuldud lauses ainult ühele-kahele sõnale (Rapin, Allen, 1987). Küsimustele vastavad need lapsed tihti asjakohatult, näiteks küsimusele *Kus koolis sa käid?* vastas laps järgnevalt: *Tommy käib minu koolis, sest ma näen teda iga päev koridoris, aga*

meil on erinevad õpetajad ja mulle meeldib matemaatika, aga Tommyle meeldib lugemine (Rapin, Allen, 1983).

Conti-Ramsden, Crutchley ja Botting (1997) leidsid oma uuringus 6 SKAP-ga laste allrühma, millest 5 vastasid hästi Rapin'i ja Allen'i (1983) välja pakutud klassifikatsiooni allrühmadele. Kuues allrühm, mille puhul avaldusid raskused peamiselt teksti tasandil, vastab Rapin'i ja Allen'i semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomile (Conti-Ramsden, Botting 2004). Neil lastel esines ümberjutustamisel raskusi fonoloogia ja sõnavara vallas ning samuti oli probleemne grammatiliste vormide mõistmine.

Bishop (1997) rõhutab, et SKAP pole staatiline seisund. Probleemid kõnes võivad lapse kasvades märgatavalt muutuda. Laps võib liikuda ühest allrühmast teise (Conti-Ramsden, Botting, 2004). Ka Rapin ja Allen (1983) töid välja, et nende klassifikatsiooni alltüübid pole staatilised ja lõplikud. Lapse keeleliste oskuste arenedes on tihti vajalik uuesti klassifitseerimine.

Uurijad pole ühel meelel keeleliste probleemide avaldumise osas semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel. Kuigi neil lastel ei tohiks esineda probleeme morfoloogia ja süntaksi valdkondades (Rapin, Allen, 1983; Bishop, Adams, 1989a; Bishop, Chan, Adams, Hartley, Weir, 2000), on mõned uurijad siiski antud valdkondades probleeme täheldanud. Näiteks leidsid Botting ja Conti-Ramsden (1999) oma uuringus, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel võib esineda probleeme süntaksi tasandil – nii mõistmise kui loome osas. Mills, Pulles ja Witten (1992) leidsid, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed kasutasid vestluses tihti vastust „*ma ei tea*”, kuigi nad peaksid oskama küsimusele vastata. Sellisel juhul võib laps vältida küsimusele vastamist, kuna ta ei mõistnud küsimust või esines probleeme vastuse sõnastamisel.

Pragmaatiline keelepuue (PLI)

SKAP-i ühe allrühma, semantilis-pragmaatiliste raskustega lastegrupi, tähistamiseks on kasutatud mitmeid erinevaid termineid, kuid kõige kauem kasutati mõistet *semantilis-pragmaatiline keelepuue* (Adams, 2001). Bishop (1998, 2000) võttis kasutusel uue mõiste, *pragmaatiline keelepuue* (edaspidi PLI), mis kehtib tänaseni. Mõistest on ära jäetud sõna *semantiline*, kuna Bishopi (1998) kohaselt võivad semantilised probleemid PLI korral ilmnedagi, kuid need pole kohustuslikud. Ketelaars, Hermans jt (2011) on aga seisukohal, et enne kindlate järelduste tegemist peaks PLI-ga laste semantilisi oskusi täpsemalt uurima.

Terminit *pragmaatiline keelepuue* kasutatakse laste kirjeldamiseks, kellel on suhteliselt hea fonoloogia ja süntaks ning kelle kõne on voolav. Samas esinevad neil lastel aga kommunikatsiooniprobleemid, näiteks on raske oma kavatsuste väljendamine ja teiste kavatsuste mõistmine, raskusi esineb ka diskursuses ning vestluspartneri vajadustega arvestamisel (Landa, 2005). Samuti võivad need lapsed vastata küsimustele kaudselt ning nii vestluses kui ka narratiivis on sidusus puudulik (Bishop, 2004).

PLI-ga lastel võib esineda kõnehilistumist ning aeglast sotsiaalset arengut, kuid raskused tunduvad olevat koolieaks näiliselt ületatud. Lapse kõne tundub kuulajale voolav ja lausekasutus normikohane. Tegelikult on aga probleemid märkimisväärsed: esinevad raskused ühiskonna keelekasutuse mõistmisel ning kõne mõistmine võib olla sõna-sõnaline. Samuti võib mõne indiviidi puhul täheldada kalduvust rääkida liigselt isiklikest mõtetest, ebasobivat küsitlusstiili ning stereotüüpset kõnet. Raskused on püsivad ning mõjutavad hariduslikku edasijõudmist ning seavad sotsiaalseid piiranguid (Adams, 2004).

Töö lastega, kellel on PLI, võtab suure osa logopeedi ajast nii haridussüsteemis kui sellest väljaspool (Adams, Baxendale, Lloyd, Aldred, 2005). Need lapsed sarnanevad autistlikele ja SKAP-ga lastele, arvatakse et PLI-ga lapsed moodustavad vahepealse grupi nende kahe seisundi vahel (Bishop, 2000). Ketelaars (2010) toob välja, et hiljuti on pragmaatilisi keeleprobleeme täheldatud ka aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega (ADHD) lastel. Palju on tegeletud PLI eristamisega autismispektrihäiretest, kuid vähe teadustöid on keskendunud sobivatele sekkumisstrateegiatele või sellele, kuidas PLI-ga lapsi paremini aidata (Adams, 2004). PLI-ga lastele suunatud teraapia efektiivsust on uurinud näiteks Adams (2001); Adams (2004); Adams, Baxendale, Lloyd ja Aldred (2005).

RHK-10 ja DSM-IV diagnooside nimekirjast ei leia PLI-d. Seda põhjusel, et siiani puudub kindel nimekiri PLI-i sümptomitest ning pole selge, kas pragmaatilist keelepuuet tuleks vaadelda kui eraldiseisvat diagnostilist üksust. PLI uurimisel on enamasti kaasatud ainult need lapsed, kellel on diagnoositud SKAP või autismispektri häire. Nii saab infot PLI sümptomite kohta, kuid info PLI-i levimuse kohta üldpopulatsioonis puudub (Ketelaars, 2010).

Bishop (1998) toob välja, et paljudes traditsioonilistes kõnetestides ei tule esile semantilis-pragmaatilisele keelepuudele iseloomulikud tunnused nagu paljusõnalisus, küsimuste sõna-sõnaline mõistmine ja diskursuse mõistmisel esinevad raskused. Sellest tulenevalt töötati välja küsimustik *Children's Communication Checklist (CCC)*. CCC aitab

õpetaja ja logopeedi hinnangute abil välja selgitada, kas lapsel esineb pragmaatilisi probleeme või mitte. Kuigi küsimustikuga hindamine on informatsiooni kogumiseks kiire ja efektiivne viis, tuleb siiski arvestada, et hinnangud on subjektiivsed.

PLI ja autismispektri häired

Coulter (1998) on varasemalt tõstatanud küsimuse, kas termin *semantilis-pragmaatiline keelepuue* kirjeldab ikka ühte kindlat lastegruppi või erinevaid gruppe kattuvate sümptomitega. Paljud semantilis-pragmaatilise keelepuude korral esinevad tunnused esinevad ka näiteks Aspergeri sündroomi, autismi ja ajukahjustuse korral (Rapin, Allen, 1987; Sahlen, Nettlebadt, 1993). Pole ka selge, kas semantilis-pragmaatilise keelepuude kriteeriumitele vastavatel lastel esineb keeleline, pragmaatiline või sotsiaal-kognitiivne defitsiit (Coulter, 1998).

Semantilis-pragmaatilise keelepuude ja SKAP-i korral võib esineda autistlikke jooni (Bishop, Rosenbloom, 1987). Rapin ja Allen (1987) märkisid, et semantilis-pragmaatilise puude kliinilist profiili võib täheldada kõrg-funktsionaalse autismi (mitteverbaalne võimekus vastab normile) diagnoosiga lastel. Ketelaars (2010) toob välja, et PLI kattuvus autismispektri häiretega on märgatav. Pragmaatilised probleemid on autismi puhul üheks peamiseks sümptomiks.

Autistlike laste keelelised võimed on väga varieeruvad. Umbes 50% autistlikest lastest ei õpi rääkima ning neil esinevad tõsised mõistmisraskused. Teised aga omandavad keele hiljem, kuid nende kõne jääb lihtsaks. Kõrg-funktsionaalse autismiga lastest omandavad paljud kõne ning kasutavad kõnes pikki ja keerulise struktuuriga lauseid. Siiski ei vasta nende keelekasutus normile. Probleemne on keele asjakohane kasutamine kontekstis, mis kuulub aga pragmaatika valdkonna alla. Semantilis-pragmaatilise keelepuudega (Bishopi järgi PLI-ga) laste keelelised raskused meenutavad kõrg-funktsionaalse autismiga (siia alla kuulub ka Aspergeri sündroom) laste keelelisi raskusi (Bishop, 2003).

Aspergeri sündroomiga lapsed sarnanevad pragmaatiliste raskuste poolest lastega, kellel on semantilis-pragmaatiline keelepuue. Aspergeri sündroomiga lastel on enamasti kahjustunud pragmaatika ja prosoodia, kuid sõnavara ja süntaks on küllaltki head. Samuti võib nende laste kõne olla paljusõnaline, kuid sellel puudub sisukus (Volkmar, Klin, 2000). Saalasti jt (2008) leidsid, et Aspergeri sündroomiga lastel esineb raskusi korralduste mõistmisel ning seega oleks vaja antud laste retseptiivset kõnet täpsemalt uurida. Rapin ja

Dunn (2003) märgivad, et Aspergeri sündroomiga lapsed mõistavad ütlusi sõna-sõnalt ning ka nooruki- ja täiskasvanueas jäävad püsima semantilised ja pragmaatilised probleemid. Näiteks esineb raskusi teemas püsimisel, vooruvahetusel ning vestluskaaslasel võib olla raske valitud teemal Aspergeri sündroomiga isikut kaasa rääkima saada.

Whitehouse, Barry ja Bishop (2007) toovad välja, et traditsioonilisi autismispektri häireid ja SKAP-i juhtumeid on lihtne ära tunda ja eristada, kuid alati pole kõik juhtumid siiski nii kergelt eristatavad. Paljudel lastel esineb ka autismispektri häirete ja SKAP-i vahepealseid tunnuseid (Bishop, Norbury, 2002). Nende laste jaoks on tuletatud kategooria PLI, mille puhul ei vasta keelekasutus normile (Bishop, 2000). Kuna PLI sümptomid sarnanevad autismispektri häirete sümptomitele, siis on mõned uurijad seisukohal, et PLI on üksnes autismispektri häiretega lastel esinevate keeleprobleemide kirjeldus (Ketelaars, 2010).

Käesolevas töös on semantiliste ja pragmaatiliste raskuste tähistamiseks eelnevalt kasutatud termineid *semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom*, *semantilis-pragmaatiline keelepuue* ja *pragmaatiline keelepuue*. Samas tuleb märkida, et pragmaatiline keelepuue ja semantilis-pragmaatiline keelepuue ei ole sünonüümid. Semantilis-pragmaatilise keelepuude koosseisu kuuluvad ka semantilised raskused (Rapin, Allen, 1983), mis uuritaval lapsel Perki (2011) andmetel esinevad. Inglisekeelses kirjanduses kasutatakse valdavalt terminit *pragmaatiline keelepuue*, mis Bishopi (1998, 2000) järgi ei hõlma alati semantilisi raskusi. Seega on õigem käesolevas töös kasutada terminit *semantilis-pragmaatiline keelepuue*, kuna uuritaval lapsel esinevad raskused nii semantika kui pragmaatika valdkonnas.

Pragmaatilised oskused semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel

Pragmaatika all mõeldakse traditsiooniliselt lausungite (ehk kontekstiga seotud lausete kasutuse) tähenduse uurimist (Hennoste, 2002). Pragmaatilist kompetentsust tähistatakse ingliskeelses kirjanduses paljude erinevate terminitega: *kommunikatiivne kompetentsus*, *sotsiaalne keelekasutus*, *sotsiolingvistiline kompetents*, *vestlusoskused* (Ketelaars, 2010). Bishop (2000) defineerib pragmaatilist kompetentsust kui keele asjakohast kasutamist kontekstis. See definitsioon on aga liiga ebamäärane, näiteks tekib juba raskusi määratlemisega, mis on üldse *asjakohane* või mis on *mitteasjakohane* (Ketelaars, 2010).

Pajupuu (1997) defineerib kommunikatiivset kompetentsi kui võimet kasutada keelt tõhusalt ja olukorrale vastavalt. Lehtonen (1994, tsit Pajupuu, 1997 järgi) on välja toonud neli kommunikatiivse kompetentsi osaoskust:

- keelelised ja mittekeelelised oskused (foneetilised oskused; sõnavara ja idiomaatika valdamine; võime kasutada keelt olukorrale vastavalt; sobivate ilmete, käeliigutuste, kehahoiakute ja ruumi kasutamine);
- strateegia (oskus osaleda vestluses; võtta, hoida ja loovutada kõnevooru; sõnumit liigendada; väljendada ja põhjendada oma seisukohti, sõnaliselt lahendada konfliktseid olukordi);
- funktsionaalsed oskused (oskus anda ja vastu võtta informatsiooni; mõjutada teise seisukohti ja arvamusi; mõjutamiskatsetest aru saada ja neile õigesti reageerida; tähele panna sotsiaalseid norme ja tõekspidamisi ning nende järgi toimida; kasutada keelt väljendusvahendina);
- vastuvõtu- ja arendamisoskused (oskus aru saada sõnumi sõnalistest ja mittesõnalistest vihjetest; mõista teise vaatekohti ning sõnumi mõtet; anda sõnumi lähetajale tagasisidet; luua iseseisvalt oma arvamus; kriitiliselt suhtuda ümbrusest tulevaisse sõnumeisse).

Perkins (2005) jagab pragmaatika kaheks: (1) keelelised ja mittekeelelised kognitiivsed süsteemid ja (2) sensomotoorsed süsteemid (motoorne väljund, sensoorne sisend). Mõningad keelelised elemendid on näiteks fonoloogia, prosoodia, morfoloogia, süntaks, diskursus ja sõnavara. Mittekeeleliste elementide alla kuuluvad näiteks järeldamisvõime, mälu, tähelepanu, sotsiaalne tunnetus, vaimuteooria (*TOM – theory of mind*), täidesaatvad funktsioonid, tundeelu ja kontseptuaalsed teadmised. Sensomotoorse süsteemi motoorse väljundi alla kuuluvad näiteks hääl, žestid, pilkkontakt, kehahoiak ning sensoorse sisendi alla kuuluvad nägemis- ja kuulmistaju.

Kõneleja kavatsuste mõistmine on suhtlemise ülim eesmärk ning hõlmab endas enamat kui sõna-sõnalist lausungi mõistmist. Pragmatiline kompetentsus nõuab teiste inimeste uskumuste, soovide ja teadmiste teadlikustamist – seda nimetatakse vaimuteooriaks (Bishop, 1997). Vaimuteooria uurib laste teadmisi soovidest, ettekujutustest, uskumustest, mõtetest, kavatsustest, tunnetest jne ning seda, kuidas lapsed tõlgendavad teiste inimeste mõtete, emotsioonide ja käitumiste vahelisi seoseid (Flavell, 1999). Vaimuteooriat uuritakse näiteks valeuskumuste ülesannetega.

PLI-ga laste valeuskumuste ülesannete sooritust uurinud Ketelaars, Jansonius, Cuperus ja Verhoeven (2010) leidsid, et narratiivi loome raskused PLI-ga lastel on seotud täidesaatvate

funktsioonidega (nt töömälu, tegevuse planeerimine, kognitiivne paindlikkus ja valikuline tähelepanu). Võib oletada, et defitsiidid TOM'i ja täidesaatvate funktsioonide vallas takistasid PLI-ga lastel ümberjutustustes kasutamast samu strateegiaid, mida eakohase kõnearenguga lapsed jutustamisel kasutavad. Alternatiivse strateegia kasutamist tõestab asjaolu, et PLI laste puhul leiti seos narratiivi produktiivsuse ja töömälu vahel, kuid eakohase arenguga laste grupi puhul seda seost ei ilmnenud. Võib oletada, et eakohase arenguga laste võime lauseid korrata sõltub nende laste lingvistilisest võimekusest. PLI-ga lapsed võivad kasutada aga teist strateegiat, mis toetub rohkem mehaanilisele kordamisele ning seega sõltub rohkem verbaalsest töömälust. See tõstatab aga küsimuse, kas täidesaatvate funktsioonide arendamine läbi spetsiifiliste ülesannete aitab kaasa PLI-ga laste kommunikatsiooniprobleemide ja keeleliste raskuste vähendamisele.

Võrreldes grammatikareeglitega saab pragmaatika „reegleid” vaevu reegliteks pidada (Becker, 1990). Pole võimalik eelnevalt hinnata, kas mingi kindel situatsioon nõuab konkreetset pragmaatilist vastust. Pigem saab konkreetset kontekstis (konteksti all mõeldakse vestluses osalejaid, vestluse asukohta jne) pragmaatiliste vahendite kasutamist või mittekasutamist hinnata üldiselt asjakohaseks või mitteasjakohaseks. Bishop ja Adams (1989a, 1989b) on arvamisel, et ütlusi peaks hindama mitu spetsialisti, et tagada hinnangute usaldusväärsus.

Pragmaatilise puudega lastel on raskusi keele ja diskursuse sotsiaalsete reeglite tundmise ja rakendamisega. Nendel lastel esineb koolis tihti raskusi sõprade leidmisel ning igapäevastes vestlustes osalemisel. Probleemid on üsnagi laialivalguvad – probleeme on raske hinnata ning iseloomustada. Pragmaatilised probleemid esinevad sageli SKAP-i, autismispektri häirete, Aspergeri sündroomi, Williamsi'i sündroomi, täpsustamata pervasiivse arenguhäire ning aktiivsuse- ja tähelepanuhäire puhul (van Balkom, Verhoeven, 2004). Crystal (1987) toob välja, et kõnepuuetega laste diskursustes on „rikked” tavalised, näiteks vastatakse küsimustele mitteasjakohaselt või esinevad vestluses asjakohatud/katkendlilikud märkused.

SKAP-i puhul võivad suhtlemises ja vestluses avalduvad pragmaatilised probleemid olla tingitud sõnaleidmisraskustest, märkimisväärsetest mõistmisraskustest või raskustest grammatiliselt korrektsete ja arusaadavate lausungite moodustamisel. Ühe SKAP-i allrühma, semantilis-pragmaatilise keelepuude, korral esinevad aga pragmaatika valdkonnas märgatavad probleemid (van Balkom, Verhoeven, 2004). Need lapsed räägivad küllaltki pikkade ja grammatiliselt õigete ning keerukate lausetega, kuid lausungid esinevad vestluses

ebasobivates positsioonides, näiteks ei arvesta laps eelnevat konteksti (Rapin, 1996). Ka Landa (2000) toob välja, et semantilisi ja pragmaatilisi oskusi on vaja uurida isegi siis, kui lapse kõnes esinevad hästi formuleeritud laused. Võime moodustada terviklikke süntaktilisi struktuure ei taga, et need struktuurid annaksid edasi tähendusrikast informatsiooni sotsiaalselt kohasel viisil.

Bishop ja Adams (1989b) uurisid semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste pragmaatilisi oskusi vestluse analüüsi abil. Vestluste transkriptsioonidest valiti välja ebasobivad ütlused ning nende ütluste liigendamiseks loodi järgnevad kategooriad: semantika ja süntaksi vead ekspressiivses kõnes, ütluse tähenduse ebatäpne mõistmine, pragmaatika vead, ebatavaline või sotsiaalselt sobimatu sisu või stiil, muud probleemid (ebaadekvaatus mingis valdkonnas, teadmiste ja kogemuste puudulikkus) ning mitteklassifitseeritavad ütlused (ütlused, mis ei sobinud teiste kategooriate alla ning mille jaoks polnud väikese esinemissageduse tõttu mõttekas omaette kategooriaid luua).

Bishop ja Adams (1989b) leidsid, et semantilis-pragmaatilise puudega lapsed erinesid ühe kategooria puhul märgatavalt eakohase kõnearengu ja teiste kõnepuuetega laste gruppidest ning ka noorematest eakohase kõnearenguga lastest. Nimelt andsid semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed vestluspartnerile tihedamini üleliigset infot (nt ebavajalikud väited/eitused, liigne detailsus, ebavajalikud kordused jne). Nende laste kõnet peetakse paljusõnaliseks, kuid selgus, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed ei erinegi teistest lastest oma ütluste arvu poolest. Semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed kasutavad vestluses hoopis rohkem algatusi (küsimused, väited). Paljusõnalisus kajastub aga nende laste ütluste ebatavalises sisus: ebavajalikud kordused, teadaoleva eitamine või kinnitamine, liigne detailsus jms (Bishop, Adams, 1989b). Selgus ka, et täiskasvanud kasutavad semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastega vestledes rohkem katkestusi (kuna lapse ütlus ei sobi konteksti) ning küsivad selgitusi (Bishop, Adams, 1989a).

Botting (2002) märgib, et spontaanse kõne näidiste (vestlused) analüüs on ajamahukas ning samuti valmistab probleeme hindamine, mis on vestluses asjakohane või mitteasjakohane. Vestluse analüüs pole piisavalt struktureeritud ning kompetentsel vestluspartneril (uurija) on raske kontrollida, et ta kogemata uuritava lapse jaoks vestluse pragmaatilist poolt lihtsamaks ei teeks. Bishop (1998) lisab, et adekvaatse hindajate vahelise reliaabluse saavutamiseks on vaja ulatuslikku hindajate treeningut.

Botting (2002) soovitab kommunikatiivse kompetentsuse hindamiseks narratiive. Võib kasutada nii iseseisvat jutustust kui ka ümberjutustust. Adams (2001) märgib, et kõrgema tasandi keelepuude (*higher-level language impairments*) korral esineb lastel raskusi narratiivi loomes. Botting (2002) võrdles autistlike, SKAP-i ja PLI-ga laste narratiive. PLI-ga laste narratiivid olid pikemad kui autistlike ja SKAP-ga laste jutustused. Enim sarnanesid PLI-ga laste narratiivid pikkuse poolest eakaaslaste narratiividele. Üllatuslikult oli aga PLI-ga laste narratiivides rohkem sisukomponente kui SKAP-ga laste narratiivides. PLI-ga lapsed töid SKAP-ga lastest sagedamini välja teema ja lahenduse. Samas puudusid PLI-ga laste jutustustest sagedamini algus ja lõpp.

Ketelaars, Jansonius jt (2010) uurisid hollandi keelt kõnelevate PLI-ga laste ja nende eakaaslaste narratiive. Võrreldes eakohase kõne arenguga lastega esines PLI-ga lastel narratiiviloomes tunduvalt enam raskusi: PLI-ga laste narratiivid sisaldasid vähem sisukomponente ning rohkem asjakohatuid lauseid. Väike erinevus ilmnes ka siduvate vahendite kasutamisel: nimelt esines selles vallas PLI-ga lastel suuremaid raskusi kui eakohase kõne arenguga lastel. Antud uuringu tulemused kattuvad osaliselt Botting`u (2002) uuringu tulemustega. Nimelt näitavad mõlemad uuringud, et PLI-ga laste jaoks on probleemiks sisukomponentide kasutamine ning nende narratiivid on eakaaslastest vähem produktiivsed (Ketelaars, Jansonius jt, 2010).

Semantilised oskused semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel

Lingvistikas viitab termin *semantika* sõna, lause ja teksti tähenduse uurimisele (Ketelaars, Hermans jt, 2011). Semantika ehk tähendusõpetus tegeleb keeleüksuste tähendusega (Hennoste, 2002). Semantika arengu käigus õpitakse, kuidas sõnade ja sõnakombinatsioonidega tähendusi edasi anda (Landa, 2000). Semantiline mälu tagab keele „mõistmise”, see on organiseeritud teadmine sõnadest, nende seostest ja tähendustest (Bachmann, Maruste, 2001). Crystal (1987) toob välja, et leksikaalset võimekust ei saa hinnata kasutatavate sõnade arvu järgi. Kahel inimesel võib olla sarnase suurusega sõnavara, kuid teadlikkus sellest, millistesse seostesse keeleüksused võivad teiste keeleüksustega astuda, võib olla väga erinev.

Psüühika seisukohalt on tähendus teadmised sellest objektist, mida keeleüksustega tähistatakse, samuti seostest objektide ja nähtuste vahel. Kuna tegelikkuse peegeldamine psüühikas on igal inimesel mõneti ainulaadne, siis võib väita, et ka keeleüksuste tähendused

erinevad inimeseti, ja mis veelgi tähtsam – muutuvad ja arenevad. Sõnad, mille koostises on ühiseid semantilisi komponente, moodustavad semantilisi välju. Mida rikkalikumad on inimesel sõnade semantilised väljad, seda täpsemalt on võimalik oma mõtet esitada (Karlep, 1998).

Varasemalt kasutati PLI-i asemel terminit *semantilis-pragmaatiline keelepuue*, kuna nendel lastel esineb probleeme nii semantika kui ka pragmaatika valdkonnas (Bishop, Adams, 1989b). Semantilised probleemid avalduvad sõnaleidmisraskuses (Rapin, Allen, 1983; Bishop, Adams, 1989b; Ketelaars, Hermans jt, 2011) ning ebatavalises sõnavalikus (Bishop, Adams, 1989b). Samuti esineb PLI-ga laste kõnes arvukalt veidraid sõnu (neologisme) ning stereotüüpset kõnet (Bishop, Adams, 1989b; Bishop, Norbury, 2002). Ketelaars, Hermans jt (2010) leidsid, et PLI-ga lapsed kasutavad sageli ka häämitsusi ja žeste, kui neile mingi kindel sõna ei meenu (nt sõna kitarr asemel matkivad kitarril häält).

Bishop (1998) märgib, et semantilised probleemid ei ole tingimata PLI-i sümptomiks. See järeldus põhines asjaolul, et 7-aastased PLI-ga lapsed ei erinenud piltidel kujutatud objektide nimetamise ülesande tulemuste poolest SKAP-ga lastest. Ketelaars, Hermans jt (2011) aga tõstatavad küsimuse, kas semantiliste probleemide kui sümptomi elimineerimine on ikka põhjendatud. Kuna SKAP-ga lastel esineb semantika valdkonnas probleeme (Brackenbury, Pye, 2005), siis võib järeldada, et kui PLI-ga lapsed saavad SKAP-ga lastega sarnase tulemuse, siis esineb ka PLI-ga lastel semantilisi probleeme (Ketelaars, Hermans jt, 2011). Semantiliste probleemide kui sümptomi eemaldamine võib praktikud viia oletuseni, et semantika valdkond on PLI-ga lastel üldiselt probleemideta, kuid Ketelaars, Hermans jt (2011) leidsid, et PLI-ga lastel siiski esinevad semantilised raskused.

PLI-ga laste semantilisi oskusi on uuritud pildil kujutatud objektide nimetamise ülesandega (Bishop, 1998; Adams, 2001; Bishop, Norbury, 2002; Ketelaars, Hermans jt, 2011). Johnson, Paivio ja Clark (1996) toovad välja, et piltidel kujutatu nimetamisel saab eristada kolme etappi: (1) objekti identifitseerimine, (2) nimetuse valimine ja (3) vastuse genereerimine. Esimeses etapis ilmnevad probleemid võivad olla tingitud sellest, et lapse semantilised kujutlused on hõredad või on põhjuseks sõnavara piiratus (mentaalses leksikonis puudub semantiline kujutlus) (Johnson jt, 1996). Mõju avaldab ka visuaalse taju täpsus ja mõtestatus (Verhoeven, van Balkom, 2004). Teises etapis ilmnevad probleemid võivad olla tingitud samuti semantiliste kujutluste hõredusest või sõnaleidmisraskusest (Johnson jt, 1996). Kolmanda etapi probleemid on üldiselt tingitud fonoloogilistest raskustest. Ketelaars,

Hermans jt (2011) leidsid oma uuringus, et PLI-ga lastel esines probleeme esimeses ja teises etapis.

PLI-ga laste puhul annab kvalitatiivne analüüs lapse semantiliste probleemide olemusest parema ülevaate kui kvantitatiivne analüüs. Pildil kujutatud objektide nimetamisel esinenud vigade uurimine annab küll kasulikku informatsiooni PLI-ga laste semantiliste võimete kohta, kuid sel viisil ei ole võimalik saada ülevaadet lapse mentaalsest leksikonist. Alati pole võimalik kindlaks teha, millest on vead nimetamisel täpselt tingitud (nt kas kujutlused on hõredad, kujutlus puudub täielikult või esinevad sõnaleidmisraskused). Üheks võimaluseks on kasutada defineerimisülesannet, milles laps peab andma semantilist infot (kirjelduse) objektide kohta ilma, et ta peaks objekte nimetama (Ketelaars, Hermans jt, 2011). Kuni 7-aastaste laste definitsioonid on enamasti lihtsad ja konkreetsed ning peegeldavad isiklikult olulist informatsiooni (Skwarchuk, Anglin, 1997), tihti keskenduvad definitsioonid objektide tajutavatele ja funktsionaalsetele omadustele (Skwarchuk, Anglin, 1997; Pähkel, 2012).

Ketelaars, Hermans jt (2011) vaatlesid hollandi keelt kõnelevate PLI ja eakohase kõnearenguga 5-aastaste laste oskust nimetada ja defineerida pildil kujutatud objekte/olendeid. PLI grupi sooritust iseloomustas objektide nimetamise ülesandes kõrge veatüüpide arv (enim semantilisi vigu) ning defineerimisülesandes ilmnemine raskused objekti funktsiooni defineerimisel. PLI-ga lapsed eksisid võrreldes eakohase kõne arenguga laste grupiga kõnes harvaesinevate sõnade nimetamisel sagedamini või jätsid olendi/objekti üldse nimetamata. Võrreldes eakohase kõne arenguga lastega esines PLI-ga lastel veatüüpidest kaks korda enam seosetuid vigu (nt *võti pro termomeeter*), mis võisid tuleneda sellest, et laps ei identifitseerinud objekti õigesti, või esines probleeme objektile nimetuse valimise staadiumis. Samuti selgus, et PLI-ga lastel on oma definitsioonides kalduvus kasutada juhuslikke või kummalisi sõnu (nt *puur „lõikab” puud; tigu „kelgutab” põrandal*).

Lahey ja Edwards (1999) ning Ketelaars, Hermans jt (2011) kasutasid pildil kujutatud objektide nimetamise ülesandes laste vastuste liigitamisel järgmisi veakategooriaid: semantilised vead, fonoloogilised vead, seosetud vead ja vastamata jätmine/vastamine fraasiga. Ketelaars, Hermans jt (2011) lisasid veel ühe kategooria, mis sisaldas välja mõeldud sõnu või neologisme. Siia kategooriasse kuulusid sõnad, mis andsid täpselt edasi pildil kujutatud objekti, näiteks kui sõna *kastekann* asemel kasutati sõna *taimveeandja*. Brackenbury ja Pye (2005) toovad välja, et SKAP laste puudulik sõnavara ja valed sõnadevahelised seosed

suurendavad raskusi sõnade salvestamisel, organiseerimisel ja/või leksikaalsele infole ligipääsul. Edukas sõnaotsing kõnelemisel on võimalik juhul, kui sõnavara on inimese mälus süstematiseerunud ja seostunud (Karlep, 1998).

Semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste kõne mõistmine: lause ja tekst

Rapin ja Allen (1987) toovad välja, et semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga laps võib lakkamatult lobiseda või rääkida, ise oma kõnest aru saamata. Samuti võib esineda ehholaaliat. Laps võib kuuldut mõista sõna-sõnalt (Rapin, Allen, 1983; Bishop, Rosenbloom, 1987; Bishop, Adams, 1989b) või keskenduda kuuldud lauses ainult ühele-kahele sõnale (Rapin, Allen, 1983). Sõna-sõnalise mõistmise tõttu on neil lastel raske mõista huumorit, metafoore, sarkasmi ja instruksioone (Bishop, Rosenbloom, 1987).

Tihti esineb semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel raskusi täiskasvanu lausungite mõistmisel, eriti kui lausung sisaldab kaudset palvet või korraldust (Bishop, Adams, 1989b). Semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed võivad vestluses täiskasvanu küsimustele vastata kaudselt või nende vastused kajastavad infot, mida täiskasvanu ei eeldanud. Sellisel juhul võivad vestlusesse tekkida pausid. Bishop (1997) toob välja, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed võivad küll aru saada küsimuse sõna-sõnalisest tähendusest, kuid oma vastuses ei pruugi nad eelnevat konteksti arvesse võtta. Näiteks täiskasvanu küsimusele *Kas sulle meeldib jäätis?* vastab laps *Jah*. Järgnevale küsimusele *Milline sulle kõige rohkem maitseb?* vastab laps aga *Hamburger, kala ja kartul*.

Coulter (1992) uuris SKAP-ga lapsi, kellel esinesid probleemid põhiliselt semantika ja pragmaatika valdkondades. Lastega läbi viidud vestluste analüüsist selgus, et antud lapsed vajavad keelelise info töötlemiseks lisaaega. Semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel esineb raskusi vestluses pragmaatiliste järelduste tegemisel (mida vestluspartner oma ütlusega tegelikult mõtles) (Coulter, 1992), raskused ilmnevad ka aja- ja põhjus-tagajärg suhete ning vastavate konstruktsioonide (McTear, Conti-Ramsden, 1992) ja pöördkonstruktsioonide mõistmisel (Bishop, 1982).

Bishop ja Adams (1992) uurisid, kuidas SKAP-ga lapsed (kelle hulgas olid ka semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed) tulevad toime suuliselt esitatud ja pildiseerial kujutatud lugude mõistmisega (küsimustele vastamise alusel). Selgus, et SKAP-ga laste narratiivide mõistmine oli puudulik, raskusi esines nii faktipõhistele kui ka tuletamist nõudvatele küsimustele vastamises. Probleemid avaldusid ka narratiivse pildiseeria

mõistmisel, mille puhul lapsed ei pidanud verbaalset informatsiooni töötleva. Seega esineb SKAP-ga lastel raskusi järjestikku esitatud info integreerimisel (ka mittekeelelise info puhul). Bishop ja Rosenbloom (1987) toovad välja, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel esinevad teksti mõistmise raskused.

SKAP-ga laste verbaalne töömälu

Verbaalse töömälu uurimisel kasutatakse ülesandeid, kus tuleb juhuslikus järjekorras esitatud verbaalset materjali täpselt järelle korrata. Sooritust mõjutavad näiteks korratavate sõnade pikkus ja fonoloogiline sarnasus (Baddeley, 2007). Samuti kasutatakse lausete järelkordamise ülesannet (Baddeley, Hitch, Allen, 2009). Lausete järelkordamine oleneb lause struktuurist, sisust ja indiviidi teadmistest ning on seotud ka pikaajalise mälu. Episoodiline puhver (*episodic buffer*) arvatakse olevat piiratud mahuga hoidla, mis seob informatsioon lühimälust ja pikaajalisest mälest.

SKAP-i puhul on verbaalne töömälu puudulik (Bishop, 2006). Töömälu ligikaudset mahtu saab uurida näiteks mittesõnade järelkordamise ülesandega, mille puhul palutakse lapsel korrata tähenduseta silpide jadasid (nt inglise keeles *perplisteronk*). SKAP-ga laste sooritus on selles ülesandes tavaliselt äärmiselt kehv. Mida pikem on tähenduseta sõna, seda kehvemad on laste tulemused. See viitab fonoloogilise lühimälu probleemile. SKAP-i puhul seisneb raskus ka lühiaegsete või kiirete järjestikuste helide eristamises või identifitseerimises, olgu helid verbaalsed või mitteverbaalsed (Bishop, 2006).

Verbaalne töömälu mõjutab ka järelkordamise võimet. Eakohases arengus eksisteerib seos kõne mõistmise ja järelkõne vahel (Padrik, Laande, 2003). Üldjuhul suudab laps korrata selliseid süntaktilisi struktuure, mida ta mõistab ja oskab ka ise moodustada (või hakkab õige pea moodustama). Luria (1979, tsit Karlep, 1998 järgi) järgi sõltub fraasi mõistmine suurel määral ka sellest, kas see väljendab sündmuste kommunikatsiooni või suhete kommunikatsiooni. Sündmuste kommunikatsiooni väljendava konstruktsiooni mõistmiseks piisab sõnavormide mõistmisest esitatud järjekorras (suktsessiivne analüüs). Suhete kommunikatsiooni puhul on vaja mõista loogilis-grammatilisi suhteid, vajalikuks osutub mingi sõnarühma või kogu konstruktsiooni kui terviku mõistmine (simultaanne analüüs).

Sahlen, Reuterskiöld-Wagner, Nettelbladt ja Radeborg (1999) uurisid rootsi keelt kõnelevate SKAP-ga laste mittesõnade ja sõnade järelkordamise võimet ning võrdlesid tulemusi süntaktiliste struktuuride mõistmise, sõnade mõistmise ja (sisult) valede

lausekonstruktsioonide mõistmisega. Leiti märkimisväärne korrelatsioon mittesõnade kordamise ja kõne mõistmise vahel. Tulemustest selgus ka, et sõnade järelekordamine oli lihtsam kui mittesõnade järelekordamine.

Eesti keelt kõnelevate SKAP-ga ja eakohase arenguga laste lausete järelekordamise, mõistmise ja korrigeerimise ülesannete puhul leiti, et kahe grupi vahel ilmnisid statistiliselt olulised erinevused (Padrik, Laande, 2003). SKAP-ga laste lausete reprodutseerimise tulemusi mõjutas nii lause pikkus kui ka lause konstruktsioon. Suured raskused esinesid võrdlus- ja ruumisuhteid väljendavate pöördkonstruktsioonide ja pööratud sõnajärgjega lausete mõistmisel.

Freed, Lockton ja Adams (2012) uurisid SKAP-ga ja PLI-ga laste verbaalset töömälu sõnade ja lausete järelekordamise ülesannetega. Selgus, et PLI-ga lapsed oli SKAP-ga lastest edukamad nii sõnade kui ka lausete järelekordamisel. Samas varieerusid sõnade järelekordamise ülesandes PLI-ga laste grupisisesed tulemused rohkem kui SKAP-ga laste tulemused, mõningate PLI-ga laste sooritus oli antud ülesandes eakaaslastega samal tasemel. Samas tuleb tulemuste interpreteerimisel arvestada, et antud uuringus osales SKAP-ga lapsi (n=12) vähem kui PLI-ga lapsi (n=23).

Juhtumiuuring ja longituuduuring semantilis-pragmaatilise puudega lapse uurimiseks

Juhtumiuuringu tulemuseks on ühe indiviidi kirjeldus ja analüüs (Schiavetti, Metz, Orlikoff, 2011). Juhtumiuuring võimaldab uurida ühte indiviidi sügavuti ning seeläbi kirjeldada olulisi põhimõtteid, mis võiks rühma uurimisel märkamata jääda (Schiavetti, Metz, 2002). Juhtumiuuringut on semantilis-pragmaatilise keelepuudega/PLI-ga laste uurimiseks kasutanud näiteks Sahlen ja Nettelbladt (1993), Adams (2001), Snow (1996), Perk (2011).

Juhtumiuuring võimaldab hinnata harvaesinevat fenomeni ning anda vastava elukutse esindajatele teada fenomenist, mis on varasema kliinilise praktika käigus tähelepanuta jäänud (Schiavetti, Metz, 2002). Sensorse alaalia kohta on siiani Eestis avaldatud üks magistritöö. Käesolev töö keskendub võrreldes Perki (2011) uurimusega täpsemalt SKAP-ga lapse semantilistele ja pragmaatilistele oskustele ning kirjeldab nende oskuste arengut. Juhtumiuuringu puudustena toovad Schiavetti ja Metz (2002) välja vähese üldistatavuse, kuna osalejate arv on piiratud. Samuti võib tulemusi mõjutada uurija subjektiivsus.

Adams (2001) ning Ketelaars, Jansonius jt (2010) soovivad PLI-ga laste uurimiseks kasutada longituuduuringut. Longituuduuring jälgib samu katseisikuid pikema aja jooksul ja

mõõdab muutusi nende käitumises (Schiavetti, Metz, Orlikoff, 2011). Longituuduuring jälgib otseselt arengut. Ketelaars, Jansonius jt (2010) pakkusid, et PLI olemuse paremaks mõistmiseks oleks huvitav läbi viia narratiivseid oskusi uuriv longituuduuring. See selgitaks, kuidas tuleks Ketelaars'i, Jansonius'e jt (2010) uuringus ilmnunud narratiivi loome probleeme vaadelda: kas need on tingitud arengu hilistumisest või on narratiivsed probleemid kvalitatiivselt erinevad ning need ei muutugi aja jooksul paremaks. Longituuduuringu ja juhtumianalüüsi kombinatsiooni on pragmaatiliste oskuste uurimiseks kasutanud näiteks Sahlen ja Nettelbladt (1993).

Käesoleva töö eesmärgiks on kirjeldada semantilis-pragmaatilise puude avaldumise dünaamikat ühe spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel. Lähtuvalt eesmärgist on püstitatud järgnevad uurimisküsimused:

1. Kuidas on muutunud lapse pragmaatilised oskused (narratiivi loome ja mõistmine ning vestlusoskus) kahe aasta jooksul?
2. Millised on lapse semantilised oskused uuringu hetkel?
3. Kas ja kuidas mõjutab lapse verbaalse töömälu maht semantilis-pragmaatilise probleemi avaldumist?
4. Mida peab antud uuringust lähtuvalt arvestama lapse õpetamisel?

Käesolevas töös kasutatakse lapse kõne uurimiseks ülesandeid, mis keskenduvad semantiliste ja pragmaatiliste oskuste uurimisele. Arengu jälgimiseks kasutatakse suures osas samu ülesandeid, mida kasutas Perk (2011), näiteks vahendatud ja vahendamata jutustus pildiseeria toel, pildiseerial kujutatu mõistmine, vestlus, suunatud assotsiatsiooni katse, kuuldud põimlausetele ja pöördkonstruktsioonidele vastava pildi valimine. Kordamiseks valiti ülesanded, mis näitaksid lapse pragmaatiliste ja semantiliste oskuste muutust ajas või milles lapse sooritus 2010. aasta uuringus soovida jättis (nt suunatud assotsiatsiooni katse).

Käesolevas töös kasutatakse uurimisvahendina nii narratiive kui ka vestlust. Botting (2002) on seisukohal, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste uurimiseks sobivad hästi narratiivid, kuna korraga saab informatsiooni nii grammatiliste vormide, kõne sujuvuse, jutustuse struktuuri kui ka pragmaatika valdkonna kohta. Bishop (1998) toob välja, et kuigi vestluste analüüs on ajamahukas, võimaldab see täpsemalt klassifitseerida lapse kõnes esinevaid pragmaatikavigu. Et saada paremat ülevaadet vigade tüüpidest, viiakse lapsega käesoleva töö raames läbi neli vestlust.

Kuna semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel esinevad teksti mõistmise raskused, siis võib oletada, et need raskused ilmnevad ka matemaatika tekstülesannete mõistmisel. Karlep (1998) defineerib tekstülesannet kui spetsiifilist teksti, mis on reeglina minimaalselt hargnenud. Tekstülesande mõistmine ei kuulu ainult matemaatika valdkonda ning seega võib oletada, et tekstülesannete ja matemaatilise teksti mõistmine valmistab semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsele raskusi.

Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) soovivad semantiliste oskuste uurimiseks pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise ja defineerimise ülesannet. Semantilisi oskusi on eakohase kõne arenguga laste puhul uuritud ka defineerimisele vastupidise protsessiga – mõistete äratundmise ülesandega, kus lapsele esitatakse kirjeldus/lühitekst (Fukkink, 2005) või mõistatus (Tamm, 2006) ning laps peab nimetama vastava mõiste. Käesolevas töös uuritakse mõistete tundmist mõistatuste ülesandega ning viiakse läbi ka pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise ja defineerimise ülesanne. Täpsem ülesannete kirjeldus on toodud mõõtvahendite juures ja lisades.

Meetod

Katseisik

Uuriti 7a 7k vana Karli (nimi muudetud), kelle diagnoosiks on logopeedide eksperthinnangute alusel sensoorne alaalia; alakõne III aste.

Mõõtvahendid

Lapse ema, klassijuhataja ja logopeediga viidi läbi poolstruktureeritud intervjuu, et selgitada välja uuritava lapse tugevad ja nõrgad küljed ning kirjeldada kahe aasta jooksul aset leidnud muutusi. Samuti paluti poisi emal täita küsimustik, mis koosnes 14 küsimusest, et saada infot lapse toimetuleku kohta koolis. Ankeet on toodud töö lisades lisas 1.

Lapse kõne uurimiseks kasutati 18 ülesannet, millest 9 on koostatud käesoleva töö autori poolt. Teiste autorite koostatud ülesandeid on vajadusel kohandatud, et raskusaste vastaks lapse oskustele. Uuringu meetoodika koostamisel oli rõhuasetus semantika ja pragmaatika uurimisel.

Pragmaatiliste oskuste uurimiseks kasutati järgmisi võtteid ja materjale: vahendatud jutustus pildiseeria toel (Pallilugu) ja vahendamata jutustus pildiseeria toel

(Lumememmelugu). Kuuldud teksti (Pallilugu) ja pildiseerial kujutatu mõistmist (Lumememmelugu) uuriti küsimustele vastamise alusel. Jutustamisel kasutati kahte viieosalist pildiseeriat. Pildiseerial kujutatu ning pildiseeriale vastav tekst on eeldatavalt sisu poolest lapsele tuttav ja arusaadav. Hindamisvahendina kasutati TÜ eripedagoogika õppejõudude ja praktikute poolt väljatöötatud hindamisskaalat (NHS). Spontaanse kõne uurimiseks viidi lapsega läbi vestlused (kokku neljal teemal: „Sünnipäevapidu”, „Veepargi külastus”, „Vanavanematel külas”, „Poeskäik”), kasutatud metoodika idee pärineb Bishop'i ja Adams'i (1989a) uuringust.

Semantiliste oskuste uurimiseks kasutati pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise ja defineerimise ülesannet, mille idee pärineb Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) uuringust. Lause tähenduse mõistmist uuriti kolme ülesandega: (1) kuuldud põimlausele vastava pildi valimine (valikuks 3 pilti); (2) kuuldud pöördkonstruktsioonile vastava pildi valimine (valikuks 4 pilti); (3) kuuldud lause kordamine ning lause sisu kohta esitatud küsimustele vastamine (eesmärgi ja põhjust väljendavad liitlause, sündmuste kommunikatsiooni ja suhete kommunikatsiooni väljendavad laused). Samuti uuriti suulise teksti mõistmist (1 ülesanne), matemaatilise teksti mõistmist (2 ülesannet) ja tekstülesande mõistmist (2 ülesannet). Semantiliste väljade uurimiseks kasutati suunatud assotsiatsiooni katset (loetelu jätkamine ühe kategooria piires) ning lisaks uuriti ka mõistete äratundmist mõistatamise ülesandega, mille idee pärineb M. Tamme (2006) magistritööst.

Verbaalset töömälu uuriti sõnaridade (1 ülesanne) ja lausete järelekordamise (1 ülesanne) ülesannetega. Täpsemad ülesannete kirjeldused, töökorraldused ja näited on toodud töö lisades 2–20. Samuti on iga ülesande juures märgitud, kes on antud ülesande autorid või kust ülesande idee pärineb ning kuidas antud ülesannet käesoleva töö jaoks muudetud on.

Protseduur

Lapse individuaalseks uuringuks küsiti lapse emalt nõusolek. Ülesandeid viidi läbi märtsikuus 1–2 nädala jooksul, kokku 5 korral. Ülesanded olid jagatud erinevate päevade peale. Ühe päeva jooksul viidi läbi kaks uurimisseanssi: üks hommikul ning teine koolipäeva lõpupoole. Üks uurimisseanss kestis 30–40 minutit. Uuritavale esitati kokku 18 ülesannet, millele eelnesid ülesannete tööjuhised ja näited. Vajadusel osutati abi. Ülesannete järjestamisel arvestati, et ühte tüüpi ülesanded (nt ülesanded, mis keskenduvad ainult kõnemõistmise uurimisele) ei oleks esitatud järjest. Pärast iga ülesannet sai laps vahepausiks

ühe kerge tegevuse (paberil esitatud visuaalse taju ülesanne), mis võttis aega 1–2 minutit (nt samasuguste objektide ühendamine joonega, erinevuste leidmine, labürindist väljapääsu leidmine jne). Ülesanded viidi läbi vaikselt ruumis, et välistada segavad faktorid, mis võiks uuringu tulemusi mõjutada. Kui laps ilmutas väsimuse märke või oli halvasti tujus, siis viidi pooleliolev ülesanne lõpuni ning uurimisseanss katkestati.

Lapse vastused protokolliti. Ülesanded, kus laps pidi andma pikemaid vastuseid kui üks sõna, lindistati. Lindistused transkribeeriti ja nende alusel koostati pärast ülesannete läbiviimist protokollid. Spontaanse kõne ülesande vastuste kodeerimisel osales kaks hindajat - töö autor ja juhendaja, et tagada hindamise reliaablus.

Lisaks viis uurija märtsikuus läbi poolstruktureeritud intervjuud lapse ema, logopeedi ja klassiõpetajaga ning vaatles last ainetundides. Lapse emale esitati täitmiseks küsimustik, mis sisaldas küsimusi lapse toimetuleku kohta koolis.

Tulemused

Katseisiku taustainformatsioon

Karl oli uurimise hetkel 7a 7k vana ning käis 1. klassis. Perki (2011) uuringu ajal oli poiss 5a 8k vana ning käis lasteaia. Karl läks lasteaeda 5-aastaselt ning käis seal kooli alguseni (kokku 2 aastat). Praegust kooli soovitas Karli emale õppenõustamiskomisjon. Samuti leidis ema, et antud koolis on head võimalused poisi kõne arendamiseks ning kool arvestab lapse iseärasustega. Karl saab hetkel logopeedilist abi rehabilitatsiooni teenuse raames kooli logopeedi juures keskmiselt 2 korda nädalas. Täpsemat informatsiooni saab Karli varasema arenguloo ning sotsiaalse ja tunnetustegevuse arengu kohta Perki (2011) magistritööst.

Karlil esineb osaline, lihtsate osaliste hoogudega epilepsia. Sellest tingituna võtab poiss hommikuti rohtu, mis mõjutab lapse töövõimet. Karl pole võimeline hommikupoolikul klassikaaslastega võrdselt kaasa töötama. Poisi ema ja klassijuhataja on kokku leppinud, et Karl tuleb ajutiselt klassikaaslastest tund aega hiljem kooli, kuna poiss ei töötaks muidu klassiga kaasa.

Järgnevalt on Karli ema, õpetaja (klassijuhataja) ja logopeediga läbi viidud intervjuudest toodud välja kokkuvõtted, mis kirjeldavad lapse tugevaid ja nõrku külgi, peamisi probleeme ning võimalikke probleeme tulevikus.

Tugevad küljed ning edasimineku

Nii Karli ema, logopeed kui ka õpetaja tõid poisi tugeva küljena välja hea lugemisoskuse. Õpetaja peab lapse tugevuseks ka empaatiavõimet (poiss lohutab kaaslast, kui keegi kurb on) ning kirjatehnikat, milles poiss on tubli tänu emale (harjutab kodus koos emaga). Logopeed peab lapse tugevateks külgedeks ka suhtlemismotiivi olemasolu (laps algatab dialoogi) ning huvi maailma ja asjade/nähtuste vastu (kuigi vahel teeb laps ainult seda, mida ise teha tahab). Samas mainis logopeed, et lugemine oli võrreldes teiste lastega Karli tugev külg just sügisel, siis luges poiss sõnahaaval. Kevadel on lapse lugemisoskus aga konarlikuks muutunud – Karl võttis üle klassikaaslaste veerimise malli.

Õpetaja tõi välja, et võrreldes sügisega on Karl kooli ja klassikaaslastega rohkem harjunud ning kõigis õppeainetes on toimunud edasimineku. Sügisel oli Karlil rohkem probleeme motivatsiooniga – poisile tuli pidevalt selgitada, miks midagi teha tuleb. Nüüd piisab lühikesest selgitusest ning laps töötab kaasa. Sügisel esines poisil suuri raskusi ka etteütliste kirjutamisel – alguses kirjutas Karl lausete asemel üksikuid sõnu, kuid nüüd (kevel) kirjutab laps lause lõpuni. Lisaks mainis logopeed, et sügisel vältis Karl vesteldes pilkkontakti, kuid sellega enam probleeme pole (poiss hoiab suhtlemisel pilkkontakti). Ema tõi aga välja, et Karl püsib võrreldes eelkoolieaga paremini vestluse teemas ning ka lapse jutustamisoskus on ema meelest paremaks muutunud.

Nõrgad küljed

Poisi peamiseks probleemiks peavad lapse ema, logopeed ja õpetaja kõne mõistmist – probleeme esineb nii töökorralduste kui ka teksti mõistmisel. Ema ja logopeedi arvates tuleb poiss igapäevase lihtsa kommunikatsiooniga hästi toime ning kuulaja ei pruugigi aru saada, et Karlil on kõnega probleeme. Õpetaja sõnul esineb Karlil raskusi veel ka rühmatöös – poiss ei arvesta kaaslastega ning ei pea reeglitest kinni. Lisaks tõid nii logopeed kui ka õpetaja välja, et poisi keskendumisvõime tegevustele on väga madal ja töövõime kõigub päeva jooksul, näiteks hommikul on see üldjuhul madalam.

Probleemid hetkel

Õpetaja tõi välja, et Karlil esineb endiselt raskusi korralduste mõistmisel. Tavaliselt annab õpetaja enne klassile korralduse ning seejärel räägib Karlile eraldi, mida teha tuleb

(lihtsustatud korraldus). Poiss ei proovigi üldkorraldusest aru saada – laps on harjunud, et talle selgitatakse individuaalselt. Õpetaja mainis ka, et Karli jutt (tunnis vastates) kaldub tihti teemast kõrvale või vahetab laps teemat. Poiss lähtub siis enamasti oma kogemusest, mis ei lähe aga teemaga kokku. Teemast kõrvalekaldumise näitena tõi õpetaja selle, kui kõik õpilased pidid rääkima kassist, kuid Karl hakkas rääkima koerast (lapse vanavanematel on kass ning laps oleks saanud seega kassist rääkida). Nii ema kui ka klassijuhataja meelest esineb Karlil endiselt probleeme motivatsiooniga, last on vaja klassikaaslastest enam õppetööle motiveerida.

Logopeed tõi välja, et poisil tekivad kergesti kõrvalised assotsiatsioonid, laps hakkab rääkima oma kogemustest. Karli kõne ei vasta alati situatsioonile ning laps võib teemast kõrvale kalduda. Aja-, ruumi- ja võrdluskonstruktsioonide mõistmisel esinevad poisil raskused ning raske on ka põhjus-tagajärg suhete mõistmine. Oma töös keskendub logopeed viimasel poolaastal kõne mõistmisele. Tegeletakse sõnatähenduste täpsustamisega. Sõnavara, millega tegeldakse, pärineb klassi õppekavast ning tähelepanu pööratakse ka matemaatikas kasutusel olevatele abstraktsetele sõnadele. Logopeed on arvamusel, et Karli puhul peab valmis olema, et kõige elementaarsem tuleb lahti seletada – vajadusel luua kujutluspilt, näitlikustada piltmaterjaliga jne. Enne kui lapsele ülesanne anda (nt etteütlus), tuleks veenduda, kas laps üldse saab lause tähendusest aru. Tööjuhiseid tuleb lihtsustada ning vajadusel lapsele ette näidata, mida ülesandes teha tuleb. Tuttava tööjuhise järgi oskab Karl ise töötada, kuid siiski peab täiskasvanu last kõrvalt (tööle) motiveerima. Kui Karlile esitatakse uus tööjuhise, siis vajab laps kindlasti näitlikustamist. Karl hääldab *s*-häälikut endiselt interdentaalselt.

Ema hindab Karli toimetulekut koolis rahuldavaks – poisil ilmnevad ema arvates raskused matemaatikas (nt *kümneliste* mõistest arusaamine, tekstülesannete mõistmine, arvumajadest arusaamine) ja kirjatehnikas (ei püsi tähtede kirjutamisel joonte sees, alustab tähe kirjutamist valest suunast, väsib kiiresti). Lapsevanem on saanud õpetajalt nõuandeid, kuidas last õppimisel toetada ning aitab last koduste ülesannete lahendamisel. Ema tõi välja, et lapse kõnes paistavad silma grammatilised vead – Karl kasutab tihti ajavorme valesti. Viimasel ajal kordab laps ka vestluskaaslase repliike või mingit osa repliigist. Kuigi võrreldes sügisega on kirjatehnikas toimunud märgatav edasimineku, on ema arvates käeline tegevus lapsele siiski raske (kirjutamine nõuab pingutust). Emale valmistab muret, kuidas saaks Karli

õppima motiveerida. Poiss on nõus kooli minema, kuid ei taha seal alati õppida. Karl ei mõista, miks ta peab koolis käima ning küsib seda pidevalt ema käest.

Nii logopeed, õpetaja kui ka lapse ema mainisid, et poiss ei mõista alati, mida teised temast tahavad ning seetõttu esineb Karlil kaaslastega konflikte, mis omakorda tingivad poisil nutuhoogusid (solvub/hakkab nutma, kui ei saa vahetunni ajal klotsidega mängida jne). Nutuhoogusid võib esile kutsuda ka see, kui teised Karli naljakate ütluste üle naeravad (nt *Pani tassi külmkappi* pro *Pani tassi kappi*). Karlil on raske aru saada, et naerdakse tema naljaka ütluse, mitte tema enda üle. Logopeed tõi välja, et Karl ei tõlgenda alati situatsiooni õigesti. Näiteks kui kaasõpilane kogemata Karlile vastu läks, siis arvas poiss, et teda löödi meelega. Karl võttis juhtunut isiklikult, kuigi täiskasvanu seletas talle, et see oli kogemata.

Logopeed leiab, et hetkel on raskendavaks asjaoluks see, et Karli klassis on päris palju õpilasi (~13-14 last). Vahetunnis pole lastel puhkamiseks kohta, lapsed on pidevalt müra sees. Ka tunni ajal on taustamüra: õpetaja kõnele lisandub näiteks kaaslaste jutustamine ja muu olmemüra – Karl ei suuda analüüsida mitmest kanalist tulevat verbaalset informatsiooni. Karlile oleks soodsamaks õpikeskkonnaks väiksem klassikollektiiv, kus oleks vaiksem. Lihtkorralduste andmisel peab klassis olema vaikus. Ka ema arvates võiks poiss õppida klassis, kus oleks vähem õpilasi (laps saaks paremini keskenduda ning tähelepanu ei hajuks nii kiiresti) või võiks Karlil olla abiõpetaja.

Võimalikud probleemid tulevikus

Nii õpetaja kui ka logopeed leiavad, et Karlil võivad suuremad raskused tekkida vanemates klassides, kui tunde annavad erinevad aineõpetajad ning õppetekstid muutuvad keerukamaks ja pikemaks. Logopeed on arvamusel, et mõistmisraskused ei kao, vaid jäävad püsima ning kuna verbaalse õppematerjali maht tõuseb igas klassis, siis süvenevad lapse raskused järgmistes klassides veelgi. Raskendavaks asjaoluks on ka see, et aineõpetajad, ei pruugi kursis olla, mis tasandil Karlil raskused tekivad. Logopeed toob välja, et poiss vajab ka edaspidi lihtsustatud tööjuhiseid ja õppetekste. Karli ootab kevadel ees arenguestlus, kus lapse olukorda täpsemalt arutatakse.

Järgnevalt esitatakse Karli kõne uurimise tulemused.

Verbaalne töömälu

Verbaalse töömälu mahu uurimiseks kasutati kahte ülesannet. Eesmärgiks oli uurida, kas Karl suudab kuulnud sõnad (vt lisa 2) ja laused (vt lisa 3) õiges järjekorras meelde jätta. Sõnade järelkordamise ülesandesse valiti sõnad, mis on lühikesed, tähenduselt erinevad ning lapsele tuttavad. Lausete järelkordamise ülesande koostamisel jälgiti samuti, et sõnad oleksid poisile tuttavad.

Sõnaridade järelkordamise ülesandest selgus, et Karli verbaalse töömälu maht on umbes 4 ühikut. Poiss suutis taastada 4-sõnalisest reast kõik sõnad õiges järjekorras. Kui reas oli 5 sõna, eksis Karl sõnade järjekorra taastamisel ning ei nimetanud ka kõiki kuulnud sõnu. Näiteks suutis laps 5-sõnalisest reast taastada maksimaalselt 4 sõna, kuid mõne kuulnud sõna võis ta asendada häälikuliselt sarnase sõnaga (nt *kass* pro *tass*, *roos* pro *rool*). Ühel korral parandas poiss ise fonoloogilise vea (*toon* pro *tool*), millest võib järeldada, et Karl ei eksinud foneemikuulmisel, vaid ütluse planeerimise ja produtseerimise tasandil. Teisel korral lisas laps aga ritta sõna, mida uurija ei nimetanud (*lill*). See võis tuleneda sellest, et eelnevalt oli poiss nimetanud sõna *roos* ja roosiga seostus lapsele lill (seostas sõnu kategoriaalselt).

Lausete järelkordamisel (laiendatud lihtlaused) suutis Karl taastada kuni 5-st sõnast koosneva lause. Ühte 6-sõnalist lauset ei suutnud laps üldse korrata ning teise sama pika lause puhul suutis poiss õiges järjekorras taastada 5 sõna 6-st. Ühel korral asendas Karl järelkorratavas lauses sõna häälikuliselt sarnase sõnaga (*kuuris* pro *kuudis*). Seega suudab poiss taastada õiges järjekorras kuni 4-sõnalise sõnarea ning kuni 5-sõnalise lause. Verbaalse töömälu uurimise ülesandes avaldusid foneemikuulmise probleemid.

Sõnavara

Sõnatäheendus. Loetelu jätkamise (suunatud assotsiatsiooni katse) ja üldnimetuse andmise ülesanne (vt lisa 4) viidi läbi, kuna Karlile valmistas antud ülesanne 2 aastat tagasi tõsiseid raskusi. Ülesande raskusaste tõstmiseks lisati kolm uut kategooriat (tööriistad, kodumasinad, putukad).

Poiss nimetas 2 korral 8-st ühe loetellu sobiva objekti (joogid – *kakao*; tööriistad – *mootorsaag*) ja 4 korral 8-st nimetas laps kaks loetellu sobivat objekti (jalanõud – *saapad*, *rihmikud*; mööbliesemed – *tool*, *kapp*; lilled – *roos*, *piibulill*; kodumasinad – *pesumasin*, *ahi*). Karl oli edukam lindude ja puukate loetelu jätkamisel – lindude loetelu täiendas poiss 3 nimetusega (*harakas*, *luik*, *kotkas*) ja putukate loetellu lisas laps 4 nimetust (*mesilane*,

liblikas, rohutirts, sipelgas). Samas pakkus Karl ka mõningate loetelude puhul objekte, mis sinna ei sobinud. Näiteks jalanõude loetellu pakkus poiss ka sõna *kontsad* (nimetas liiginimetuse asemel detaili nimetuse) ning mööbliesemete alla sõna *külmkapp*. Ühel korral nimetas Karl liiginimetuse asemel üldnimetuse (*putukas*) ning esines ka üks uudissõna (*piibulill* pro *piibeleht*).

Laps tuli küllaltki hästi toime üldnimetuste andmisega – 5 juhul 8-st nimetas laps õige üldnimetuse (*linnud, mööblid, joogid, lilled, putukad*), kuigi ühe üldnimetuse puhul kasutas laps sõna ainsuse vormi asemel mitmust (*mööblid* pro *mööbel*). 2 juhul 8-st ei nimetanud poiss üldnimetust, vaid esitas lühikirjelduse, näiteks *teravad asjad* pro *tööriistad* ja *kuumad asjad* pro *kodumasinad*, millest viimase parandas laps suunava küsimuse abil uudisliitsõnaks (*elektriasjad*). Ühel juhul esines ka liiginimetuse kasutamist üldnimetuse asemel (*saapad* pro *jalanõud*).

Kokkuvõttes võib öelda, et laps nimetas iga kategooria puhul vähemalt ühe loetellu sobiva objekti/olendi. Karl tuli olendite (*linnud, putukad*) loetelude jätkamisega paremini toime kui objektide loetelu jätkamisega. Poiss oskab nimetada lihtsamaid ja enamkasutatavaid üldnimetusi (*linnud, joogid, lilled*) ning ka mõningaid vähemkasutatavaid üldnimetusi (*mööbel, putukad*). Kui Karli jaoks jäi üldnimetuste nimetamine raskeks (*jalanõud,ööriistad, kodumasinad*), siis väljendas poiss ennast kirjelduse abil (*teravad asjad, kuumad asjad*). Laps ei jätnud ühelgi korral uurija küsimusele üldnimetuse kohta vastamata (*Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!*).

Pildil kujutatud objekti/olendi nimetamine ja defineerimine. Semantiliste oskuste uurimiseks kasutati ka pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise (vt lisa 5) ja defineerimise (vt lisa 6) ülesannet. Ülesande esimeses osas tuli lapsel nimetada pildil kujutatud objekt/olend ning teises osas pildil kujutatud objekti/olendit uurijale kirjeldada. Kokku esitati lapsele nii nimetamiseks kui ka defineerimiseks 20 pilti. Nimetamise ülesandes võeti vigade klassifitseerimisel eeskujuks Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) uuringus selgunud veatüübid (vt lisa 26).

Nimetamise ülesandes läksid arvesse lapse esimesena antud vastused, kuna mõningate piltide kohta (kraadiklaas) vastas laps alguses fraasiga (*ja (...) ja see oli see mõõdu oma (...) mõõda kla- klaasi (...)*), seejärel nimetas tähenduselt õige, kuid häälikuliselt vale sõna (*klassikahh*) ning lõpuks moodustas veel neologismi (*klaasimõõtja*). Mõne pildi puhul küsis uurija ka täpsustavaid küsimusi. Karl ei jätnud ühelgi korral pildil kujutatud objekti/olendit

nimetamata (pakkus alati vastuse). Poisil esines Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) välja pakutud 5-st veatüübist 4 – Karl ei teinud nimetamisel ühtegi mitteseotud viga (sõnaasendus suvalise seose alusel, nt *võti* pro *termomeeter*).

Laps nimetas õigesti 11 nimetust 20-st, seega eksis poiss nimetamisel 9 juhul. Järgnevalt on toodud nimetamisel esinenud veatüübid kahanevas järjekorras: neologismid (4): *lilleämbler* pro *kastekann*, *murumasin* pro *muruniitja*, *pesunõel* pro *vardad*, *krvivimasin* pro *puur*; fonoloogilised vead (2): *pikknokkel* pro *binokkel*, *foto* pro *fotoaparaat*; vastamine fraasiga (2) (näiteid vt lisa 5) ja semantilised vead (1): *kõrrejook*, *tops*, *tass* pro *klaas*. Fonoloogiliste vigade alla ei arvestatud *tigo* pro *tigu*, kuna tegemist oli ainult ühe hääliku asendusega ning viga oli arvatavasti juhuslik.

Kahel korral parandas Karl ise oma ütlust ning antud ütlused klassifitseeriti õigete nimetuste alla. Esimesel juhul (*kaev (...) ee: labidas*) võis poiss tahta alguses öelda, mida labidaga teha saab (*kaevata*), seega oleks laps esitanud funktsiooni kirjelduse konkreetse objekti asemel. Teisel juhul (*lill- liblikas*) võis olla tegemist fonoloogilise veaga (*lillikas*) või kui poiss oleks asendanud sõna *liblikas* sõnaga *lill*, siis oleks aluseks olnud situatiivne seos (*liblikad lendavad lillelt-lille vms*).

Karl andis uurija esitatud küsimuste tõttu mõne pildi kohta rohkem informatsiooni, sellest tingituna esines poisi kõnes ka neologisme (*klaasimõõtja* pro *kraadiklaas*, *merepeatu* pro *ankur*, *klaasivesi* pro *klaas*), mis ei läinud aga veatüüpide juures arvesse, kuna seal arvestati lapse esimest vastust. Karl kasutas neologismide moodustamisel ka uurijalt saadud vihjeid objektide kirjelduse kohta (vt täpsemalt lisa 6).

Defineerimise ülesandes toetuti informatsiooni täpsuse kodeerimisel Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) uuringus kasutatud kategooriatele (vt lisa 27): (1) täpne definitsioon; (2) asjakohane, kuid puudulik definitsioon ja (3) väär definitsioon. Karli puhul esinesid kaks esimest veatüüpi, kuid kolmandat veatüüpi (väär definitsioon) ei esinenud. 10 juhul 20-st andis laps täpse definitsiooni (nt *labidas – sellega saab kaevata*), seega tuli laps pooltel juhtudel defineerimisega hästi toime. 10 pildi korral andis laps asjakohase, kuid puuduliku definitsiooni (nt *kitarr – See on siukene pilliasi mida saab lüüa*). Defineerimisel esines lapsel märgatavaid keelelisi raskusi. Mõne definitsiooni puhul ilmnes ka kõne liiasust (nt Uurija: *kuidas ta (tigu) liigub?* Karl: *Ta liigub nii aeglaselt (...) ja buss sõidab nii kiiresti*).

Lisaks informatsiooni täpsusele vaadeldi ka, millist infot annab laps iseseisvalt oma definitsioonides objektide/olendite kohta. Analüüsimisel lähtuti samadest koodidest, mida

kasutas Pähkel (2012) laste kirjelduste kodeerimisel. Kokku tõi Karl 20 objekti/olendi kohta 28 tunnust: 12 objekti kohta tõi poiss ühe, 7 objekti kohta kaks ja ühe objekti kohta kolm tunnust. Kõige sagedamini esitas poiss objekti funktsiooni kirjelduse (14 objekti puhul, nt kastekann – *Sellega saab kasta lille*), tõi välja üldnimetuse (4 objekti/olendi korral, nt *masin*) või kirjeldas väliseid omadusi (3 objekti/olendi korral, nt *See on hästi pikk*). Vähe esines situatsiooni kirjeldamist, milles/kus objekti kasutatakse (2 objekti korral, nt *pesumasin – Paned riided sisse kui ta on must plekk*) ning võrdlust teiste objektidega (1 objekti korral, rong – *Tal on hästi pikk saba nagu uss*), funktsiooni kaudset kirjeldust (1 objekti korral, kitarr – *See on siukene pilliasi, mida saab lüüa*), liikumisviisi kirjeldamist (1 olendi korral, liblikas – *Ta lendab*), sisemiste/hinnanguliste omaduste väljatoomist (1 objekti korral, liblikas – *Ilusad tiivad*) ja koha, kus objekti kasutatakse, väljatoomist (1 objekti korral, lennuk – *Lendab siin õhus*). Kokkuvõttes võib öelda, et Karl tõi umbes pooltel juhtudel objekti/olendi defineerimisel välja vaid ühe tunnuse. Samas olid aga poisi väljatoodud tunnused valdavalt olulised (sõna äraarvamiseks vajalikud).

Defineerimise ülesande käigus tuli selgelt esile, et Karlil esineb sõnaleidmisraskus, näiteks *kraadiklaasi* defineerimisel ei meenunud lapsele sõna *kaenla* (ja *sis pandakse siia (...)* *ee: mm: sis pantakse siia (...)* *ee: amm käes sisse (...)* ja *sis hoiad*). Esines ka mõningaid sõnaasendusi, näiteks *noolt tulistada pro lasta, ust lukku teha pro lukustada, salli teha pro kududa*. Samuti esines Karli definitsioonides palju katkestusi (pause) ning üneeme (*ee:*), mis viitavad samuti sõnaleidmisraskusele. Poisil tekib kujutlus küll objektist, kuid laps ei leia alati objektile vastavat sõna (nt *kaenla (all), vagun*). Laps võib moodustada ka neologismi (*vibukuul pro nool*), kui otsitav sõna ei meenu.

Seega võib öelda, et Karl tuli pildil kujutatud objektide/olendite nimetamise ja ka defineerimisega suhteliselt hästi toime. Nimetamisel olid ülekaalus neologismid ning defineerimisel andis laps enamasti täpse, kuid puuduliku definitsiooni (liiga üldine või ligilähedane informatsioon). Mõlema ülesande korral võis märgata, et lapsel esineb sõnaleidmisraskusi. Seda võib järeldada lapse kõnes esinevatest pausidest, üneemidest ja neologismide moodustamisest (kui õige sõna ei meenunud) ja sõnaasendustest. Lisaks võis märgata, et Karlil esineb raskusi ka lausete planeerimisel ning lapse kõnes esineb palju grammatikavigu.

Mõistete äratundmine. Mõistatamise ülesande (vt lisa 7) eesmärgiks oli sõna nimetamine objekti tunnuste kirjeldamise alusel. Lapsele esitati 10 „mõistatust” (sisulist

kirjeldust) ning vajadusel anti täiendavaid semantilisi vihjeid või suunati küsimustega. Last aitas mõistatuse mõistmisel ka see, kui uurija mõistatust lühendas, näiteks *Kes kannab valget värvi riideid, teeb süsti ja ravib haigeid?* asemel kordas uurija mõistatuse lühemat varianti – *Kes kannab valget värvi riideid ja teeb süsti?* Laps arvas iseseisvalt ära 5 mõistatust 10-st ning abiga ka ülejäänud 5.

Võib oletada, et laps ei suutnud tervet kirjeldust alati meelde jätta või keskendus mõistmisel 1-2 sõnale lauses, seega ei mõistnud teksti kui tervikut. Näiteks järgneva mõistatuse puhul *Mis sajab talvel maha, see on valget värvi ja pehme?* vastas laps alguses *jänes*. See võis tuleneda sellest, et laps keskendus mõistmisel kahele sõnale (*valge ja pehme*) ning lapsel tekkis seos jäneseaga. Kui lapsele meenutati mõistatuse esimest poolt *see sajab talvel maha*, siis vastas laps kohe *lumi*. Ühe näite puhul keskendus laps samuti paarile kuuldud sõnale ning pakkus vastuseks *sisalik* (mõtles kameeleonit). Mõistatus oli järgnev: *Mis muutuvad sügisel värviliseks ja langevad puu otsast maha?* Laps võis toetuda paarile kuuldud sõnale (*muutuvad värviliseks, puu otsas*) ja oma teadmistele/kogemustele, et kameeleon (või troopikasisalik) muudab värvi ja elab puu otsas. Teise mõistatuse puhul (*Kes korjab lilledelt õietolmu, elab tarus ja sumiseb?*) võis lapsel aga esineda raskusi foneemikuulmisel. Nimelt pakkus laps vastuseks *talumees*. Laps võis antud mõistatuse puhul keskenduda fraasile *elab tarus*, kuid kuulis *elab talus* ja pakkus seega ülejäänud kuuldud infot arvestamata *talumees*. Kokkuvõttes võib öelda, et Karli vastust mõjutas esitatava info hulk ja järjekord. Poiss tundis kirjeldatud objekte/olendeid ja oskas neid ka nimetada, seega ei avaldunud probleem sõnatähenduse tasandil.

Süntaks

Lause tähendus. Süntaksi mõistmise uurimiseks kasutati põimlausete mõistmise (vt lisa 8), pöördkonstruktsioonide mõistmise (vt lisa 9) ja lausete järelekordamise (vt lisa 10) ülesandeid. Käesoleva töö raames keskenduti just lausemõistmise uurimisele, lauseloomet eraldi ei uuritud (kaudselt sai selle kohta teavet lausete järelekordamise ülesandest).

Aega väljendavate põimlausete mõistmise ülesanne oli Karli jaoks raske. Laps vastas õigesti vaid 2 korral 9-st. 4 korral 9-st näitas poiss pilti, mis kujutas tegelase järgnevat tegevust, mitte seda, mida tegelane esimesena (enne) tegi. 3 korral 9-st valis Karl segaja pildi. Võib oletada, et poiss mõistis lauses olevaid sõnu ja/või osalauseid eraldiseisvate üksustena ning lauset kui tervikut laps ei mõistnud. Karl ei mõistnud üldse lausetüüpi *kui ..., siis ...*.

Lausetüüpide *pärast seda, kui ... ja enne kui ...*, ... puhul eksis Karl 2 juhul 3-st. Seega aega väljendavat lausetüüpi, mida laps oleks teistest paremini mõistnud, antud ülesandest ei selgunud. Samuti ei saa tulemuste põhjal järeldada, et Karlile oleks lihtsamini mõistetavad laused, kus osalausete järjekord vastab tegevuste toimumisele.

Tingimuslausete mõistmise ülesanne oli poisi jaoks samuti raske. Esimesele küsimusele (*Mida ... sooviks teha või teeks?*) vastas laps õigesti 1 korral 3-st. Teisele küsimusele (*Mida ... praegu teeb?*) vastas poiss õigesti 2 korral 3-st. Võib öelda, et Karlile oli lihtsam tajuda hetkel toimuvat tegevust. Kuna tingimuslauseid oli ülesandes vähem kui ajasuhteid väljendavaid lauseid, siis ei saa teha järeldusi, et Karl oleks edukam tingimuslausete mõistmises. Seega võib öelda, et poisil esinevad raskused nii ajasuhteid väljendavate kui ka tingimuslausete mõistmisel.

Pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesandega tuli Karl väga hästi toime. Laps valis kuulnud lausele vastava pildi õigesti 26 juhul 28-st. Esimese eksimuse korral valis poiss pildi, kus objektide järjekord oli vale ning teise eksimuse korral valis Karl segaja pildi. Vead võisid tuleneda nii väsimusest (lause oli ülesande lõpu poole) kui ka tähelepanu puudulikkusest. Antud ülesande põhjal võib oletada, et poiss ei tugine mõistmisel sõnade järjestusele lauses, vaid arvestab sõnadevahelisi grammatilisi seoseid.

Poisile valmistas suuri raskusi põimlausete mõistmine. Pöördkonstruktsioonide mõistmisega (ruumisuhteid väljendavad konstruktsioonid, võrdluskonstruktsioonid) tuli laps hästi toime. Pöördkonstruktsioonide ülesandes oli lausete pikkuseks ~ 3-5 sõna ja põimlausete ülesandes ~ 8-11 sõna. Seega võib oletada, et Karlile on raskesti mõistetavad laused, mida ta ei suuda mõistmiseks meelde jätta.

Lausete järelekordamise ülesanne viidi läbi, et saada informatsiooni lausemõistmise (ja -loome) kohta. Eesmärgi väljendavate liitlausete järelekordamine oli Karli jaoks kergem kui põhjust väljendavate liitlausete järelekordamine. Poiss kordas ühe 8-sõnalise eesmärgi väljendava liitlause veatult järele. Teiste sama tüüpi lausete (7- ja 8-sõnaline) järelekordamisel esinesid väiksed eksimused – ühel korral esines sõnaasendus (*saaks pro näeks*) ja teisel korral jättis laps sõna lõpetamata (*saa pro saaks*). Kõigil kolmel korral kasutas laps õiget sidendit (*et*). Karl kordas 6-sõnalise põhjust väljendava liitlause veatult järele, kuid pikemate (8-sõnaliste) põhjust väljendavate liitlausete (kokku 2 lauset) kordamisel laps eksis. Ühel juhul kordas laps õigesti lause esimese poole, kuid eksis lause teise poole kordamisel (tekkisid oma seosed). Teise lause kordamisel polnud terve lause sisu enam arusaadav (*Vend*

ei jäi (...) haigeks (...) sest ta ei tulnud kooli (...) jah pro Vend ei läinud kooli, sest ta on haige). Kõigil kolmel korral kasutas laps õiget sidendit (*sest*).

Põhjust ja eesmärki väljendavate liitlausete mõistmist uuriti küsimustele vastamise alusel. Iga põhjust väljendava liitlause kohta küsiti vahetult pärast lapsepoolset lause järelekordamist üks küsimus (ühe elliptilise vastuse korral ka abiküsimused) ning iga eesmärki väljendava liitlause kohta kaks küsimust. Vastuste põhjal võib öelda, et laps mõistis põhjust väljendavate liitlausete sisu. Iga eesmärki väljendava liitlause kohta esitatud esimesele küsimusele (*Mida ... teha tahab?*) vastas poiss õigesti. Kõigi kolme lause puhul eksis laps teisele küsimusele vastamisel (*Mida tal lugemiseks vaja on? ajakirja pro prille; Mida tal selleks vaja on? Mängudega pro raha*). See võis tuleneda sellest, et laps oli lause sisu unustanud, ei arvestanud eelnevat konteksti või ei mõistnud küsimust. Tõenäoliselt oli vead antud juhul tingitud selles, et Karl unustas lause sisu, kuna järelkõnes suudab laps korrata selliseid konstruktsioone, mida ta mõistab ja ka ise moodustada oskab (või on see oskus lapse lähima arengu vallas). Poiss tuli antud eesmärki väljendavate liitlausete kordamisega suhteliselt hästi toime. Et teha kindlaks, kas vead olid tingitud lause sisu unustamisest, oleks pidanud lapsele enne teise küsimuse esitamist terve lause uuesti ette lugema. Võib oletada, et Karl suudab moodustada ja mõista ~ 6-sõnalisi põhjust väljendavaid ja ~ 8-sõnalisi eesmärki väljendavaid liitlauseid.

Sündmuste ja suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamisega tuli Karl hästi toime. Poiss kordas 5-6-sõnalised suhete kommunikatsiooni väljendavad laused veatult järele. Sündmuste kommunikatsiooni väljendavatest lausete järelekordamisel jättis poiss 5-sõnalisest lausest 1 sõna ära, 4- ja 6-sõnalised laused kordas poiss aga veatult järele. Sündmuste kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamisel esines rohkem pause ja sõna uuesti alustamisi (*klotsa {---} klotsidest; ka- kassiga*) kui suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamisel. Kuna järelkõne näitab lähimat arenguvalda, siis võib oletada, et Karl mõistab ja moodustab 5-6-sõnalisi sündmuste ja suhete kommunikatsiooni väljendavaid liitlauseid.

Suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete korral uuriti lausete mõistmist küsimustele vastamise alusel. Laps tuli hästi toime kahe lause kohta esitatud küsimustele vastamisega, kuid ühe lause (*Suure karu väike kauss läks katki*) kohta esitatud küsimustele vastamisel esinesid Karlil raskused. Raskused oli tingitud arvatavasti sellest, et laps unustas lause sisu (*Kas karu oli väike või suur? Karu oli väike pro Karu oli suur*), ei mõistnud

küsimust või keskendus küsimuses vaid ühele-kahele sõnale (*Missugune oli kauss? Karu kauss*). Laps lisas ka omapoolset informatsiooni: *Mis juhtus? Katki läks see. Mis läks katki? Ka- klauss (...) see klaasikauss*). Lauses polnud mainitud, et kauss on klaasist. Lapsel võis tekkida seos oma kogetuga (klaaskausi lõhkumisega).

Tekst

Matemaatika tekstülesannete mõistmine. Karlile esitati suuliselt kaks matemaatika tekstülesannet. Et välistada segavatest faktoritest tulenevaid mõjutusi (nt halb tuju, väsimus jne), viidi ülesanded läbi erinevatel päevadel. Tekstülesanded olid ühetehtelised ning arvutamine jäi kümne piiresse, materjal valiti teise veerandi materjali põhjal. Ühes ülesandes tuli liita (vt lisa 11) ja teises ülesandes lahutada (vt lisa 12). Ülesande mõistmist uuriti küsimustele vastamise alusel, küsimusi esitati nii situatsioonimudeli kui ka matemaatilise situatsioonimudeli kohta. Mõlema ülesande puhul ütles poiss pärast ülesande teistkordset kuulamist õige vastuse.

Karl oli tekstülesannete puhul edukam situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamises kui matemaatilise situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamises. Mõningatele situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamisel esines lapsel raskusi, kuna lapsele ei meenunud eelnevalt kuuldud info (tegelaste nimed). Kokkuvõttes võib siiski öelda, et laps tuli situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamisega suhteliselt hästi toime.

Matemaatilise situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamine oli Karli jaoks raskem kui situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamine. Nimelt ei mõistnud laps alati küsimust, raskusi tekitas ka matemaatiliste mõistetest (*liitmine, lahutamine, tehe*) arusaamine. Poiss tuli hästi toime tegelastele vastava arvu objektide nimetamisega (mitu õuna/saiakest kellelgi on). Samuti ei esinenud raskusi vastamisel, kes ostis midagi rohkem/vähem ning kas hulk muutus siis suuremaks/väiksemaks. Probleemid tekkisid, kui Karl pidi ütlema, mida ülesandes teada taheti ning seletama, kuidas ta ülesande vastuse arvutas (jäi lapse jaoks liiga abstraktseks). Raskused olid siis tingitud küsimuse kui terviku mittemõistmisest või valmistas probleeme mõne kindla sõna mõistmine küsimuses.

Matemaatilise teksti mõistmine. Uuriti ka matemaatilise teksti mõistmist (vt lisa 13 ja 14), et teha kindlaks, kas last aitab kontekst, mille põhjal on võimalik luua situatsioonist täpsem kujutlus, mis toetaks teksti mõistmist. Lapsele esitati erinevatel päevadel kaks

matemaatilist teksti. Karli jaoks oli lihtsam pannkookide lugu (vt lisa 13) kui vanaema sünnipäeva (vt lisa 14) lugu. Võib oletada, et poisil on vähem kogemusi lillede korjamisega kui pannkookide söömisega ning seetõttu oli ka sünnipäeva tekst lapsele raskem.

Esimese teksti puhul (*Pannkoogid*) lähtus Karl vastamisel kohati oma kogemusest ning ei arvestanud tekstis kuuldut, näiteks nimetas laps üheks tegelaseks vanaema, mitte ema (Uuriija: *Kes olid selle loo tegelased?* Karl: *Anni ja Siim (...) vanaema ka.* Uuriija: *Kas oli vanaema või ema?* Karl: *Vanaema*). Samuti ei arvestanud poiss alati eelnevat konteksti. Sarnaselt tekstülesannetega valmistas Karlile raskusi seletamine, kuidas ta arvutas (*Mitu pannkooki sõid lapsed kokku?*) – kas liitis või lahutas. Seega võib öelda, et poisil esineb raskusi, kui vastamisel tuleb kasutada abstraktseid sõnu, mille tähendused ei ole lapsele selged või kui ta ei leia vajalikku sõna, kuigi teab tähendust.

Teise teksti puhul (*Vanaema sünnipäev*) esines lapsel raskusi ka tegelaste nimede ja loo sisu (*Kellel oli sünnipäev? Mis lilli korjati? jne*) meenutamisel. Sarnaselt tekstülesannetele esinesid raskused seletamisel, kuidas poiss arvutas vanaemale kingitud lillede arvu (*lahutasin* pro *liitsin*). Mõnikord toetus Karl küsimustele vastates oma kogemustele/teadmistele ning ei arvestanud eelnevalt kuulnud infot (Uuriija: *Mis lilli tüdrukud korjasid?* Karl: *Roosi (...) ja tulp* pro *sinililli*; Uuriija: *Mida nad tahtsid lilledega teha?* Karl: *Kasta* pro *Vanaemale kinkida*). Ühele küsimusele (*Missugune oli see sünnipäev vanaema meelest?*) vastas laps kahe korral valesti (*1.tordiga; 2.toas äkki*). Võib oletada, et laps keskendus küsimuses ainult ühele-kahele sõnale (nt *sünnipäev*) ning ei mõistnud seega küsimust tervikuna. Mõningad Karli vastused olid elliptilised ning seetõttu raskesti mõistetavad (Uuriija: *Mida tüdrukud tegid, kui vanaema juurde jõudsid?* Karl: *Andsid*).

Kokkuvõttes võib öelda, et nii tekstülesannete kui matemaatiliste tekstide puhul ei teadvustanud Karl, mida ta täpselt arvudega teeb (kas liidab või lahutab). Laps nimetas küll ülesande vastuse õigesti, kuid ei suutnud öelda, kuidas ta vastuseni jõudis (kas liitis või lahutas, ei maininud kordagi plussi ega miinust). Samuti osutus poisi jaoks liiga abstraktseks küsimus *Mida ülesandes teada taheti* või *Mida arvutama peab?* Tekstülesannete puhul tuli Karl situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamisega paremini toime kui matemaatilise situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele. See võis olla tingitud sellest, et matemaatilised tekstid olid pikemad ning lapsel oli vaja rohkem informatsiooni meelde jätta. Matemaatiliste tekstide kohta esitatud küsimustele vastas Karl mõnikord valesti, mis võis olla

tingitud küsimuse mittemõistmisest või sellest, et poiss toetus oma kogemustele, mitte kuuldud loole.

Sidus kõne

Vahendamata narratiiv. Iseseisva jutustuse uurimiseks kasutati viiest pildist koosnevat pildiseeriat „Lumememmelugu”. Karl reastas pildiseeria iseseisvalt õigesti. Seega võib järeldada, et laps mõistis piltidel kujutatud sündmusteahelat ning vead jutustamisel pole tingitud sündmuse mittemõistmisest. Poisi jutustus (vt transkriptsiooni lisa 17) koosnes 6 lausungist. Lausungite keskmine pikkus oli 5 sõna. Poisi jutustus sisaldas 7 infoühikut: *Grete ehitas lumepalli, Hans tuli aitama, Hans pani palli piale, pall oli suur, lumememm läks katki, Grete hakkas nutma, Hans oli nii kurb.*

Laps nimetas sissejuhatuses ühe tegelase (*Grete*) ja tegevuse, kuid ei nimetanud sündmuse toimumise aega ega kohta. Karli tõi jutustuses välja poisi sisemise plaani (*Hans tuli aitama*), konflikti ja lahenduse. Lõpetuses tõi poiss mõlema tegelase puhul välja reaktsiooni või tegevuse. Karl kasutas jutustuses ka ühte vaimsust väljendavat sõna (*kurb*). Kogu esitatud info oli teemakohane ning olulised sündmused olid välja toodud loogilises ja sobivas järjekorras, kuid siiski puudus mõni oluline infoühik (nt *Hans tegi lumememmele pea*). Samuti mainis poiss lumememme alles siis, kui see katki läks. Teemaarendus oleks võinud olla detailsem. Jutustust võib lugeda terviklikuks, kuna laps andis edasi tähtsamad infoühikud ning jutu mõte oli arusaadav.

Poiss kasutas jutustuse vormiliselt sidusaks muutmiseks sidendeid *ja* ja *siis*, kuid kohati liialdas nendega. Laps ei kasutanud loos samale referendile viitamiseks mitte ühelgi korral asendussõnu. Ühe lausungi puhul oli ka sõnade järjekord ebatavaline (*Tuli sis Hans ka aitama*), samuti esines elliptilisi lausungeid (*Hans pani suure palli piale pro Hans pani suure palli lumememme keha peale*). Poisil esines probleeme lausungite planeerimisel, kahel juhul jäi lapse ütlus lõpetamata (*ja sis ei saa (...); ja Hans hakkas (...)*). Peamiselt koosnes jutustus ahellausungitest.

Võib öelda, et Karli jutustuse tase on keskmine (arenev narratiiv). Poiss tõi õiges järjekorras välja sissejuhatuse, tegevuse, algatava sündmuse, konflikti, lahenduse ning loo lõpu. Samuti kasutas Karl ühte vaimsust väljendavat sõna tegelase tunnete väljendamiseks. Poiss kasutas jutustamisel algelisi vormilise sidususe vahendeid ja ühetüübilisi lausungeid, liitlausungeid Karl iseseisvas jutustuses ei kasutanud.

Vahendatud narratiiv. Ümberjutustamise oskuse uurimiseks kasutati „Pallilugu” ja seda illustreerivat viieosalist pildiseeriat. Poisi ümberjutustuses (vt teksti ja lapse jutustuse transkriptsiooni lisa 15) oli infoühikuid 11, mida on 4 võrra rohkem kui iseseisvas jutustuses. Lausungeid oli 5, nende keskmine pikkus oli 7,4 sõna. Ümberjutustuses esines lapsel märgatavaid keelelisi raskusi, mis muutsid lapse ümberjutustuse kuulajale raskesti arusaadavaks. Võib arvata, et laps toetus jutustamisel suures osas piltidele, mitte eelnevalt kuuldud jutule. Nimelt kirjeldas poiss kahes lausungis täpselt piltidel toimuvat tegevust (pilt nr 4: *et lõpuks Tiina aitas* – lausung vastas pildile nr 4, kus tüdruk võtab kaldale jõudnud väsinud koera käest palli). Uuriija ei maininud oma tekstis üldse, et Tiina oleks koera aidanud (ebaoluline detail), kuid Karl mainis antud seika oma jutustuses.

Karli ümberjutustusel oli sissejuhatus: ta nimetas mõlemad tegelased ja tegevuse, kuid sündmuse aega ja kohta poiss ei täpsustanud. Laps tõi küll välja algatava sündmuse, kuid tegevus olukorra lahendamiseks ja lahendus olid esitatud väga puudulikult (*ja sis ujus (...) sai kätte*). Loo lõpus ei maininud Karl tegelaste tundeid/tegevust, vaid pakkus kohe välja omapoolse sobiva lahenduse (*ja sis mängisid edasi*). Laps nimetas jutustuse jooksul tegelase tunnete kirjeldamiseks ühe vaimsust väljendava sõna (*ei julgenud*). Kogu lapse ümberjutustuses sisalduv info oli teemakohane, kuid teemaarendus oli vähedetailne. Ümberjutustus polnud terviklik, kuna paljud olulised infoühikud puudusid (või olid elliptilised) ning seetõttu ei olnud ka loo mõte hästi arusaadav. Puudus ka semantiline sidusus, kuna kõik olulised sündmused polnud välja toodud ning laps rõhutas vähemolulisi sündmusi (*lõpuks Tiina aitas*). Samas oli lapse välja toodud sündmuste ajaline järgnevus õige.

Ümberjutustus polnud vormiliselt sidus, laps ei kasutanud üldse samaviitelisi sõnu ning kohati oli lausest tegija üldse puudu. Poiss kasutas lausungite sidumiseks järgnevaid sidendeid: *ja, siis, aga, et*. Samas ei kasutanud laps sidendit *et* kordagi õigesti (*Et lõpuks Tiina aitas; Pall läks hästi sügaval jõkke et Tiina ei julgenud hükpata siia*). Lapse ümberjutustuses esines mitmeid sõnavormi ja süntaktilisi vigu. Kohati olid laused elliptilised, kuulaja ei saanud aru, kellest on jutt (nt tegijat polnud märgitud – ... *silmad ette ja sis ujus (...) sai kätte*). Esines ka üks sõnaasendus (*jõgi pro tiik*), mis võis tuleneda sõnatähtsuse ebatäpsusest. Seega võib öelda, et Karli jutustus tase on keskmine (arenev narratiiv).

Kokkuvõttes võib öelda, et Karli jutustuste makrostruktuur on areneval tasemel ning mikrostruktuur on ebaküpse ja areneva taseme vahel. Poiss kasutas jutustamisel valdavalt ahellausungeid, mõnel juhul ka vähelaiendatud lihtlausungeid ning põimlausungit. Karl oli

edukam iseseisva jutustuse puhul. See võis tuleneda sellest, et poiss arvestas piltidel kujutatud sündmuste edasi andmisel rohkem kuulajaga (seletas täpsemalt, kuna laps ei olnud ka ise antud lugu eelnevalt kuulnud). Karl ei toetunud ümberjutustamisel kuulnud loole, see võis tuleneda sellest, et lapsel esines raskusi uurija loetud loo kuulamisele keskendumisega või loo meenutamisega.

Teksti mõistmine pildiseeria toel. Teksti mõistmist uuriti pildiseeria toel küsimustele vastamisega (vt lisa 16). Küsimuste vastuste asjakohasuse hindamisel ei arvestatud vormilist õigsust. Uurijale jäi silma, et „Palliloo” pildiseeria kohta esitatud küsimustele vastamisel kasutas Karl sõna *tiik* asemel ka sõnu *meri* ja *jõgi*, mis viitab sõnatähenduse ebatäpsusele. Lapse vastustes esines palju pause ning üneeme, mis viitavad aga sõnaleidmisraskusele.

Karlil esines raskusi küsimusele vastamisega, kui küsimuses esines sõna, mille tähendust poiss ei mõistnud, näiteks sõna *tundis*. Siis andis laps küsimusele mitteasjakohase vastuse, näiteks küsimusele *Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?* vastas Karl *ee: tundis (...) tundis et (...) ta ei saanud (...) et ta ei (...) et ta koer oleks uppunud (...) tegelt sai kätte (...) ja sis mängisid edasi*. Karl ei vastanud kordagi küsimusele õigesti, kui see sisaldas sõna *tundis*. Poissi aitas vastamisel see, kui uurija küsimuse ümber sõnastas, näiteks *Missugune tuju tüdrukul oli?* Mõnikord ei mõistnud laps tervet küsimust, näiteks küsimusele *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?* vastas laps *Et (...) et ee: et eh (...) kallistas oma looma*.

Lapse jaoks oli raske lokaalse sidususe strateegia valdamist eeldavatele küsimustele vastamine, näiteks tekkisid mitmel korral raskused põhjus-tagajärg suhete mõistmisel (*Miks lendas pall tiiki? Sest m et (...) sest ta (...) kukkus siia tiike*). Küsimustele vastamisel ilmnes pragmaatikapuue, nimelt andis Karl uurijale rohkem informatsiooni, kui temalt eeldati. Kokkuvõttes võib öelda, et poiss sai küll loo sündmustest kui tervikust aru, kuid küsimustele vastamisel tekkinud raskuste üheks põhjuseks mõistmisraskuste kõrval võib lugeda keelelisi raskusi.

Suulise teksti mõistmine. Uuriti ka suulise teksti mõistmist, lapsele loeti tekst kaks korda ette ning seejärel esitati kuulnud loo kohta küsimusi (vt lisa 19). Küsimuste vastuste asjakohasuse hindamisel ei arvestatud vormilist õigsust. Karl ei kuulanud või ei pannud mitmel korral uurija küsimust tähele ning küsis nendel juhtudel *Mida?*, uurija kordas siis küsimust. Poiss kordas mitmel korral tervet või mingit osa uurija repliigist (nt Uurija: *Kuidas isa Ukut aitas?* Karl: *Sisa Ukut aitas?*), see või tuleneda sellest, et laps ei mõistnud küsimust, esines kajakõne, laps üritas korrates küsimust meelde jätta või vajas ütluse keeleliseks

töötluks lisaaga. Selgelt avaldus ka kõne taju probleem, Karl ei eristanud mõnikord lauses sõnu (sõnad „sulaid” kuulates kokku, nt *sisa pro kuidas isa*).

Võrreldes teksti mõistmisega pildiseeria toel, esines Karlil suulise teksti mõistmisel suuremaid raskusi: ta pidi mõistmisel toetuma ainult kuuldud infole ning puudus visuaalne tugi. Lapsele valmistas raskusi nii teksti kui ka esitatud küsimuste mõistmine ning kuuldud info meeldejätmine ja meenutamine. Küsimustele vastamisel tekkisid raskused, kui poiss ei suutnud vajalikku infot meenutada või ei mõistnud küsimust/küsimuses oleva sõna tähendust (nt Uuriija: *Mida Uku sõbrale lehvitates ei märganud?* Karl: *Kurva näoga*). Laps vastas 16 küsimusest 7-le kohe õigesti, 4 küsimuse puhul vajas Karl enne õige vastuse andmist info meeldetuletamist (lause kordamine, valiku andmine) ning ühe küsimuse puhul ka küsimuse kordamist. 4 küsimuse puhul vastas laps mitteasjakohaselt ning poissi ei aidanud ka uuriija pakutud abi (nt küsimuse ümbersõnastamine, valiku andmine). Karlil esines raskusi küsisõnu *kuidas* (nt küsimus *Kuidas isa Ukut aitas?*) ja *miks* (põhjus-tagajärg suhete mõistmine raske) sisaldavatele küsimustele vastamisel. Raskused ilmnisid enamasti 3-5-sõnalistele küsimustele vastamisel. Seega võib oletada, et mõistmisraskused ei tulenenud küsimuste pikkusest, vaid hoopis küsimuse või mõne küsimuses oleva sõna mittemõistmisest. Karlil esines probleeme küsimustele vastamisel, kui need sisaldasid sõnu *sõber* ja *märkas*. Võib oletada, et poisi jaoks võivad nende sõnade tähendused olla ebaselged.

Küsimustele vastamisel esines pragmaatikapuue, lapse vastused oli kohati liiased – Karl andis rohkem informatsiooni, kui temalt paluti. Mõnikord lähtus laps küsimustele vastamisel oma kogemusest, mitte kuuldud tekstist (Uuriija: *Kas isa ja lapsed läksid haiglasse või koju?* Karl: *Lastehaiglasse äkki läksid*). Kokkuvõttes võib öelda, et Karl mõistis põhisündmust (poiss kukkus rattaga sõites ja sai haiget), kuid ei mõistnud miks see õnnetus juhtus. Peamised probleemid küsimustele vastamises olid tingitud kuuldud informatsiooni unustamisest või küsimuste mittemõistmisest.

Spontaanne kõne. Spontaanse kõne uurimiseks kasutati vestlust. Uuriija vestles lapsega kokku neljal teemal („Sünnipäevapidu”, „Veepargi külastus”, „Vanavanematel külas”, „Poeskäik”), milles laps omas teadmisi ja kogemusi. Kõik neli vestlust lindistati, transkribeeriti ning kodeeriti (vt lisad 20–23). Lapse repliikide kodeerimiseks kasutati Bishop'i ja Adams'i (1989a, 1989b) uuringus kasutatud kodeerimisjuhendit (vt lisad 24 ja 25). Kõigepealt analüüsitakse, missuguseid ütlusetüpe laps dialoogis kasutab ning seejärel analüüsitakse ütlusi pragmaatilise sobivuse osas.

Kõige rohkem (vt tabel 1) kasutas Karl vestluses laiendatud vastuseid (V 1.3.3. – 29%, nt *Minul meeldib kõigem rohkem mm: (...) tšokolaadid pküpsised ja sis ka tšokolaadi tort ka*). Samuti esines poisi kõnes palju mittetäielikke repliike või valestarte (V 1.6. – 17%), mille puhul vestlus ei läinud edasi (laps unustas, mida öelda tahtis või ei leidnud sõna; nt *Toidud see on veel ää: veel ja sis la- külalised on ka veel asjad*). Karl kasutas ka väidete täiendamist (V 1.5. – 7%, nt *Tegelt mul rannas oli üks õnnetus ka. Mul kadus üks väike roosa pall*) ning väidete jätkamist (V 1.4. – 3%, nt Karl: *Ja sis ja vaatame seda suurt ahvipoissi. Uuri ja: mhmh. Karl: ta on üks suur orm- or- koletis ee: {---} gorilla on ta*). Väidete jätkamisega esines võrdselt minimaalseid verbaalseid vastuseid (V 1.3.2 – 3%, nt *Jah*). Väga vähe esines lapsepoolseid algatusi (V 1.1. – 2%, nt *Aga õues see ei ole?*), algatustest rohkem esines aga väiteid/avaldusi (V 1.2. – 5%, nt *Aga ma ei oska õpetada talle ehmm noh seda spagetti ka*). Poiss tuli enamasti toime oma ütluste täiendamise või parandamisega, kui täiskasvanu temalt seda palus. Mõningatel juhtudel küsis poiss isegi täiendavat infot (andis märku, et ei saa vestluskaaslase repliigist aru) ning ühel korral parandas laps oma ütlust ise (enda algatusel). Siiski esines täiskasvanu palvele oma ütlust parandada või täiendada ka sobimatuid vastuseid – laps jättis oma repliigi parandamata või vastas midagi ebamääraselt (kaldus teemast kõrvale).

Tabel 1. Vestlustes esinenud ütluste tüübid

Ütluste tüübid	Ütluste arv (147)	% kõigist ütlustest
Algatused		
V 1.1. Küsimus/korraldus tegutsemiseks	3	2
V 1.2. Väide/avaldus	7	5
Vastused		
V 1.3.2. Minimaalne verbaalne vastus	5	3
V 1.3.3. Laiendatud vastus	43	29
V 1.4. Väite jätkamine	5	3
V 1.5. Väite täiendamine	11	7
V 1.6. Mittetäielik repliik/valestardid	25	17
Vooruvahetus		
V 2.1. Lünk vooruvahetuses	5	3
V 2.3. Ütluste kattumine	1	1

Parandused

V 3.1. Sobiv vastus palvele selgitada	26	18
V 3.2. Sobimatu vastus palvele selgitada	10	7
V 3.3. Laps palub täiendavat infot	5	3
V 3.4. Laps parandab ennast ise	1	1

Tulemustest selgus, et vestluses esines vigu vooruvahetusel. Nimelt tekkis vestlusesse lünk (V 2.1. – 3%), kui laps ei võtnud vooru või kordas vestluspartneri repliiki täielikult/osaliselt (vestlus ei läinud edasi). Ühel korral esines ka ütluste kattumist (V 2.3.), sellisel juhul ei oodanud poiss oma vooru ning segas vestluspartneri ütluse vahele. Bishop'i ja Adams'i (1989a) uuringus oli vooruvahetuse all välja toodud veel kaks veatüüpi, mida Karlil antud vestluste käigus ei esinenud: (1) tahtmatu voorude kattumine, laps arvab, et täiskasvanu on oma vooru lõpetanud ja võtab vooru üle; (2) täiskasvanu sekkumine, täiskasvanu räägib lapse ütlusele vahele.

Kokkuvõttes võib öelda, et poiss sõltub dialoogis suurel määral vestluspartnerist ning juhindub vestluspartneri ütlustest. Karli omapoolseid algatusi (küsimusi, korraldusi või väiteid), mis eeldaks vestluspartneri vastust, esineb vestluses äärmiselt vähe. Mõnevõrra rohkem esineb väiteid/avaldusi, millele võrreldes eelnevaga nii selgelt vastust ei oodata. Lapse repliikidest moodustavad suure osa laiendatud vastused ning mittetäielikud repliigid/valestardid. Vooruvahetuse vigadest oli valdav vooru vahelejätmise/vestluspartneri repliigi täielik või osaline kordamine, mistõttu vestlusesse tekkis lünk. Palvele öeldut parandada või täiendada vastas laps enamasti asjakohaselt, kuid siiski esines ka antud vallas sobimatuid vastuseid (ebamäärane vastus, laps ei andnud soovitud infot). Enamasti oli sobimatud vastused tingitud küsimuse (või mõne küsimuses esineva sõna) mittemõistmisest. Et vestluspartneri ütlusi paremini mõista, palus laps ise täiendavat informatsiooni ning ühel korral parandas laps ise oma ütlust nii, et see oleks vestluspartnerile arusaadavam.

Järgnevalt analüüsitakse lapse ütlusi pragmaatilise sobivuse seisukohalt, lähtutakse Bishop'i ja Adams'i (1989b) uuringus selgunud pragmaatika vigade tüüpidest (vt lisa 25). Kuna vestluse teema ei mõjutanud oluliselt veatüüpide avaldumist, siis analüüsiti nelja vestluse repliike koos. Kui võtta arvesse kõik lapse repliigid (147), siis nendest 43% olid pragmaatiliselt ebasobivad. Pragmaatikavigu ilmnes 63 repliigi puhul, üks repliik võis aga vastata mitmele veatüübile ning seega oli pragmaatikavigade koguarv 74. Näiteks võis üks ja

sama repliik kuuluda kahe järgneva veatüübi alla: (1) semantika/süntaksi viga ekspressiivses kõnes ning (2) täiskasvanu algatuse ignoreerimine.

Enim esines Karli kõnes ütlusi, mis kuulusid ekspressiivse kõne semantika ja süntaksi vigade alla (P 1 – 24%, vt tabel 2), kuid Karli puhul tuli antud kategooriat täiendada – selle kategooria alla lisati ka raskused lauseloomes ja/või sõnavalikul (nt *Mul meeldis see kingitus e kus Eesti lauamäng mäng (...) no see on see Eesti mäng (...) –äng*). Pragmaatiliselt sobimatuid ütlusi vestluses põhjustas see, kui poiss ei mõistnud küsimuse tähendust (P 2 – 18%, nt Uuriija: *Kuidas see juhtus?* Karl: *Ee voodis juhtus see (...) voodis*), laps ignoreeris täiskasvanu algatust (P 4.2. – 11%, nt Uuriija: *Mida veepargis veel teha saab peale ujumise?* Karl: *Rand võib ka siin ol- rand*), kordas täiskasvanu ütlust/mingit osa sellest (P 4.3. – 9%), kaldus teemast kõrvale (P 7.1 – 11%, nt Uuriija: *Kas sinuga on mõni õnnetus juhtunud veepargis?* Karl: *Vahepeal e kodus juhtus mul tegelikult -ult. kunagi ammu tegin ee: noh pea katki ja sis õmmeldi siin*), esines liigset detailsust (P 6.2. – 8%, nt Uuriija: *Aga räägi mulle mis sa seal Rakvere veepargis tegid?* Karl: *Käisime veepargis no käi- seal jäi iga {---} võtsin lestad kaasa ujumisprillid (...) aga tegelikult lestaga ei saanud ujuda. Need tulid koguaeg lahti*) või liigset kordamist (P 6.3. – 7%, nt *Õel on varsti see sünnipäev (...) tal oli (...) viienda märtsil. Viendal märtsil oli sünnipäev*).

Tabel 2. Vestlustes esinenud pragmaatika vigade tüübid

Pragmaatika vigade tüübid	Ütlusi (74)	% sobimatutest ütlustest
P 1 Semantika/süntaksi viga ekspressiivses kõnes, raskused lauseloomes/sõnavalikul	18	24
P 2 Küsimuse tähenduse mittemõistmine	13	18
P 3 Ütluse literaalne mõistmine konteksti arvestamata	2	3
Vooruvahetuse reeglite vastu eksimine		
P 4.1. Nullvastus	1	1
P 4.2. Täiskasvanu algatuse ignoreerimine	8	11
P 4.3. Laps kordab täiskasvanu ütlust/küsimust või mingit osa sellest	7	9

Liiga vähese info andmine vestluspartnerile

P 5.1. Sobimatu oletus vestluspartneri teadmiste kohta	1	1
P 5.2. Referent kindlaks tegemata	2	3
P 5.3. Mõttelünk	2	3

Liigse info andmine vestluspartnerile

P 6.2. Liigne detailsus	6	8
P 6.3. Liigne kordamine	5	7

Sobimatu sisu, stiil

P 7.1. Teemast kõrvale kaldumine	8	11
----------------------------------	---	----

Muu

P 8.1. Teadmiste/kogemuste puudulikkus	1	1
--	---	---

Bishop'i ja Adams'i (1989a) uuringus oli pragmaatika vigade tüüpide alla välja toodud ka veatüüpe, mida Karlil vestluse käigus ei esinenud: ebavajalike väidete või eituste kasutamine vestluses, märkimata teemamuutus, stereotüüpsete väljendite kasutamine (mis ei sobi konteksti), sobimatu küsitlemine ning sotsiaalselt sobimatud märkused. Antud kategooriate täpsemad kirjeldused on toodud lisas 25.

Kokkuvõttes võib öelda, et spontaanses kõnes on Karli peamiseks probleemiks vestluspartneri küsimuste (või küsimustes teatud sõnade) mittemõistmine. Poisil esineb raskusi küsimustele vastamisel, kui küsimus eeldab lapsepoolset vastuse planeerimist. Karl räägib siis sageli konkreetsest kujutlusest või tekkinud seostest, mis väljendub aga liigeses detailsus (laps ei suuda üldistatult oma kogemusest rääkida) või teemast kõrvalekaldumises. Karliga suhtlemise teevad raskeks ka liigne kordamine ning semantika/süntaksi vead ekpressiivses kõnes. Poisile valmistab suuri raskusi lauseloome ja sõnade valik ning seetõttu pole lapse lausungid alati vestluspartnerile arusaadavad. Seega esinevad vestluses vooruvahetuse ja sobimatu sisu probleemid, kuid need tulenevad mõistmisraskustest.

Keelelised raskused

Karlil esinesid küsimustele vastamisel ning sidusa kõne ja defineerimise ülesannetes märgatavad süntaktilised ja morfoloogilised probleemid. Lisaks võis märgata ka sõnaleidmisraskusi ja üksikuid sõnaasendusi (vt täpsemalt defineerimise ülesande tulemused lk 32). Poisi lausungid on agrammatilised – esineb süntaktilist agrammatismi (obligatoorsete

lauseliikmete ärajätmist, nt *ja sis ujus (...) sai kätte*). Märgatavalt valet sõnade järjekorda ja leksikalis-süntaktilist agrammatismi ülesannete ajal ei ilmnenu. Raskusi esines lausungite planeerimisel, poiss alustas mõnda lausungit mitu korda ning esines ka sõnakordusi (*Ta sõidab (...) tee seal on lihtsalt sellise no see on (...) nä nä (...) üks (...) no see on selline tee nagu on redel*). Viimased on osaliselt tingitud ka sõnaleidmisraskustest.

Lapse kõne on agrammatiline. Karl kasutas sõnu algvormis (*jõulud saab ka kingutused; mina ujusin ka meeste basseini*), lisas üleliigseid tunnuseid (*jagameme* pro *jagame*, *kaheksane aastaseks* pro *kaheksa aastaseks*) ning esines ka valede tüve- (*pandakse* pro *pannakse*, *neli tiiva* pro *neli tiiba*) ja käändevormide (*lehvitan oma sõpra* pro *lehvitan oma sõbrale*) kasutamist. Kõne uurimise ülesannetes ühildumisvigu ajas eriti ei ilmnenu, kuid intervjuust logopeediga selgus, et lapsel antud vead siiski esinevad (nt ütles Karl: *Mind logopeed eile võtab ja täna võtab*). Ülekaalus on morfoloogiline agrammatism. Agrammatisme esines enam spontaanses kõnes, näiteks kui laps pidi midagi vestluspartnerile seletama.

Arutelu

Käesoleva töö eesmärgiks oli kirjeldada semantilis-pragmaatilise puude avaldumise dünaamikat ühe spetsiifilise kõnearengupuudega lapse näitel. Uuritaval lapsel (Karlil) on Rapin'i ja Allen'i (1983) arenguliste keelepüüete klassifikatsiooni järgi semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom (kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi sensoorne alaalia). Töös kasutati kvalitatiivset uuringut, kuna kvantitatiivne uuring on raskendatud samas vanuses ning sama diagnoosiga katseisikute vähesuse tõttu.

Logopeedide eksperthinnangute alusel tuleb pragmaatikapuudega lapsi praktikas järjest enam ette. Uuringud eesti keelt kõnelevate semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga laste kohta aga praktiliselt puuduvad ning logopeedid on oma töös tuginenud võõrkeelsetest allikatest saadud informatsioonile. Semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga last on oma magistritöös uurinud Perk (2011). Käesolev töö on jätkuks Perki uuringule – uuriti sama lapse semantilisi ja pragmaatilisi oskusi kahe aasta möödudes.

Autorid pole ühtsel arvamusel semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga lastel esinevate probleemide osas ning seetõttu on inglise keeles nende laste kohta kasutusel erinevad terminid. Rapin ja Allen (1983) on seisukohal, et semantika- ja pragmaatkaraskused

esinevad koos, kuid Bishop (2000) leiab, et pragmaatiliste probleemide korral ei pruugi semantilisi probleeme üldse ilmned. Sellest tulenevalt kasutatakse ingliskeelses kirjanduses valdavalt termineid *pragmaatiline keelepuue* (Bishop, 2000), *semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroom* (Rapin, Allen, 1983) või *semantilis-pragmaatiline keelepuue* (Bishop, Rosenbloom, 1987). Segadus valitseb ka selles osas, kas nendel lastel ilmnevad keelelised probleemid (morfoloogia ja süntaksi vallas) või mitte. Botting ja Conti-Ramsden (1999) leidsid oma uuringus, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel võib esineda probleeme süntaksi tasandil. Ka Mills, Pulles ja Witten (1992) märgivad, et vastuste sõnastamisel võib antud lastel esineda keelelisi probleeme. Bishop, Chan jt (2000) on aga arvamusel, et nendel lastel ei pruugi grammatilisi probleeme üldse esineda. Käesolevas töös uuritud lapsel esines probleeme nii morfoloogia, süntaksi kui ka semantika vallas ning seega oleks Karli kohta õigem kasutada terminit *semantilis-pragmaatiline keelepuue*, kuna termin *pragmaatiline keelepuue* ei viita semantilistele raskustele.

Kõigepealt vaadeldakse poisi jutustamisoskuse arengut, mis on üks olulisi pragmaatilise arengu näitajaid. Karli jutustamisoskuse areng on olnud märgatavam makrostruktuuri osas (vt tabel 3). Kui kaks aastat tagasi oli lapse jutustuste makrostruktuuri tase madal (ebaküps) (Perk, 2011), siis nüüd on tase keskmine (arenev narratiiv). Käesolevast uuringust selgus, et poisi jutustustes olid olulised sündmused välja toodud loogilises ja sobivas järjekorras, kuid teemaarendus oleks võinud olla detailsem. Poiss andis käesolevas uuringus edasi rohkem narratiivi sisukomponente kui kaks aastat tagasi, kuid üksikute sisukomponentide (nt olukorra lahendamiseks vajaliku tegevuse) ning taustainformatsiooni (aeg, koht) väljatoomisega esineb lapsel siiani probleeme. Ka Ketelaars'i, Jansonius'e jt (2010) sõnul annavad pragmaatilise keelepuudega lapsed oma jutustustes edasi vähem taustainformatsiooni kui eakaaslased. Pragmaatikapuudega lastel on samade autorite (*ibid*, 2010) sõnul kalduvus anda jutustustes mitteasjakohast infot. Selline probleem avaldus Perki (2011) uuringus, kuid käesolevas uuringus seda ei täheldatud. Seega võib öelda, et võrreldes kahe aasta taguse uuringuga püsib Karl paremini jutustuse teemas ning kuulajal on tema jutustust kergem jälgida ja mõista.

Tabel 3. Karli jutustamisoskuse dünaamika

Jutustuse struktuur	Karli oskused kaks aastat tagasi	Karli oskused käesolevas uuringus
Makrostruktuur	<ul style="list-style-type: none"> • Ebaküps tase. • Struktuur puudulik, puudus üks või mitu järgnevatest: sissejuhatus, lõpp, algatav sündmus, konflikt ja/või lahendus. Palju infoühikuid jäi edasi andmata. • Sissejuhatuses puudus aeg, koht, mõnikord ka tegelased. • Pildil kujutatud sündmuste kirjeldus või tegevuste loetlemine. • Esines üleliigse (teemasse mittepuutuva) info andmist, info moonutamist ning kordusi. • Eksis sündmuste ajalises järgnevuses. • Ümberjutustuses kasutas ühte vaimsust väljendavat sõna. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arenev tase. • Kõik jutustuse struktuuriosad olemas. • Sissejuhatuses olemas tegevus ja tegelased, puuduvad aeg ja koht. • Teemaarendus vähedetailne. • Jutustus teemakohane. • Sündmused loogiliselt järjestatud. • Kasutas mõlema jutustuse tüübi puhul ühte vaimsust väljendavat sõna.
Mikrostruktuur	<ul style="list-style-type: none"> • Ebaküps tase. • Asesõnadega liialdamine, ebaselge viitamine. • Ühte tüüpi sidendid, sidendite mittesihipärane kasutus. • Vähe erinevaid lausetüpe - baaslausungid ja nende ahelad. • Elliptilised lausungid. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ebaküpse ja areneva taseme vahel. • Viitamine enamasti selge, mõnel juhul puudus viide objektile/tegelasele (elliptilisus). Ei viidanud referendile varieeruvalt. • Enamasti ühte tüüpi sidendid (<i>ja</i>, <i>siis</i>), harvem <i>aga</i>, <i>et</i>. Sidendit <i>et</i> kasutas varesti. • Ülekaalus ahellausungid, harvem vähelaiendatud lihtlausungid, põimlausung. • Elliptilised lausungid.

Analüüsides jutustuste mikrostruktuuri selgus, et kui kaks aastat tagasi oli Karli mikrostruktuuri tase madal (ebaküps), siis praeguses uuringus oli mikrostruktuuri tase ebaküpse ja areneva taseme vahel, seega on lapse oskustes toimunud mõningane edasimineku.

Kaks aastat tagasi kasutas laps tegelastele viitamiseks peamiselt asesõna *ta* (liialdas asesõnadega), kuid käesolevas uuringus ei kasutanud poiss referendile viitamiseks üldse asesõnu ning arvestas seega rohkem kuulajaga. Mõlemas ajapunktis kasutas poiss jutustuste vormiliselt sidusaks muutmiseks peamiselt üht tüüpi sidendeid *ja* ja *siis*, ning jutustused koosnesid valdavalt ahellausungitest. Käesolevas uuringus kasutas poiss aga mõnel juhul ka laiendatud lihtlausungeid ning ühel korral ka põimlausungit.

Karli ümberjutustuses oli infoühikuid rohkem ning ka lausungid olid pikemad kui iseseisvas jutustuses. Ketelaars'i, Jansonius'e jt (2010) sõnul on pragmaatilise keelepuudega laste ümberjutustused pikemad nende iseseisvatest jutustustest. Samas Karli ümberjutustuses võis küll infoühikuid rohkem olla kui iseseisvas jutustuses, kuid verbaalse töömälu mahu piiratuse tõttu toetus laps ümberjutustuses suuresti pildiseeriale ning vähem kuuldud tekstile. Kuuldud jutt poissi jutustamisel märgatavalt ei aidanud, lapse ümberjutustus polnud iseseisvast jutustusest parem. Seega peaks ümberjutustuse puhul kaaluma, kuidas lapsele näidisjuttu esitada. Antud juhul oleks Karlil kirjalikult esitatud näidisjutust rohkem kasu olnud kui suulisest näidisjutust.

Järgmisena analüüsitakse vestlusoskuse arengut. Võrreldes kahe aasta taguse ajaga on Karli oskus vestluses osaleda paremaks muutunud ning laps tuleb edukamalt toime oma vastuste parandamisega/täiendamisega. Samuti on vähenenud vooruvahetusel tehtavate vigade arv ning vestluses esineb vähem katkestusi. Ilmnenud on aga uued raskused – vestluspartneri repliikide osaline või täielik kordamine, mille tõttu vestlus häirub või katkeb. Rohkem esineb ka kordusi, liigset detailsust ning semantika/süntaksi vigu, millele lisanduvad raskused lauseloomes ja sõnavalikul. Kokkuvõttes võib öelda, et poiss sõltub vestluses endiselt suurel määral vestluspartnerist ning juhindub vestluspartneri ütlustest. Käesolevas töös kasutati Karli spontaanse kõne uurimiseks Bishop'i ja Adams'i (1989a, 1989b) meetodikat. Uuriti, mis tüüpi ütlusi laps vestluses kasutab ning kas need ütlused on vestlusesse pragmaatiliselt sobivad. Tabelis 4 on välja toodud, kuidas on kahe aasta jooksul muutunud mõningate pragmaatiliste vigade ning ütluste tüüpide osakaal.

Kaks aastat tagasi olid veidi vähem kui pooled (44%) Karli ütlustest vestlusesse pragmaatiliselt ebasobivad, käesolevas uuringus on tulemus sama – alla poole (43%) poisi ütlustest on pragmaatiliselt ebasobivad. Kahe aasta eest olid peamised vead vestluspartneri algatuse ignoreerimine ning ütluse literaalne mõistmine, kuid käesoleva uuringu vestluse analüüsist selgus, et pragmaatilistest vigadest esineb enim semantika/süntaksi vigu

ekspressiivses kõnes ning küsimuse tähenduse mittemõistmist. Nii kaks aastat tagasi kui ka käesoleva uuringu vestlustes esines paljudel juhtudel teemast kõrvalekaldumist ning vestluspartneri algatuse ignoreerimist. Võrreldes kahe aasta taguse vestlusega esines käesoleva vestluse käigus rohkem liigset kordamist ning liigset detailsust. Suurim erinevus on aga toimunud Karli oskuses parandada oma ütlusi. Võrreldes kahe aasta taguse vestlusega on märgatavalt tõusnud lapsepoolsete asjakohaste vastuste osakaal täiskasvanu palvele täiendada/selgitada ütlust. Samuti ei palunud poiss kaks aastat tagasi täiskasvanult täiendavat infot ega parandanud oma algatusel ütlusi, mida Karl aga käesoleva uuringu vestlustes tegi.

Tabel 4. Ütluste tüüpide ja pragmaatiliste vigade osakaal praegu ja kaks aastat tagasi

	Karli sooritus kaks aastat tagasi	Karli sooritus käesolevas uuringus
Sarnasused		
ütluste tüüpide kasutamise osas	Enamuse lapse repliikidest minimaalselt esines lapsepoolseid algatusi (küsimusi, korraldusi), millele ta ootas vestluspartneri vastust.	moodustavad laiendatud vastused, minimaalne verbaalne vastus
	<i>minimaalne mitteverbaalne väide</i>	<i>> minimaalne mitteverbaalne väide</i>
	<i>minimaalne verbaalne vastus</i>	<i>> minimaalne verbaalne vastus</i>
	väite jätkamine	<i>> väite jätkamine</i>
	<i>väite täiendamine</i>	<i>< väite täiendamine</i>
Erinevused	mittetäielik repliik/valestardid	<i>< mittetäielik repliik/valestardid</i>
ütluste tüüpide osakaalus	<i>ütluste kattumine</i>	<i>> ütluste kattumine</i>
	<i>lünk vooruvahetuses</i>	<i>> lünk vooruvahetuses</i>
	<i>ütluse parandamine sobivalt</i>	<i>< ütluse parandamine sobivalt</i>
	<i>ütluse parandamine ebasobivalt</i>	<i>> ütluse parandamine ebasobivalt</i>
	<i>täiendava info palumine</i>	<i>< täiendava info palumine</i>
	<i>enda ütluse parandamine</i>	<i>< enda ütluse parandamine</i>
Sarnasused pragmaatiliste vigade esinemises	Sarnaselt kahe aasta taguse uuringuga esines käesolevas uuringus poisi repliikides minimaalselt mõttelünki ning sobimatuid oletusi vestluspartneri teadmiste kohta. Endiselt esines palju täiskasvanu algatuse ignoreerimist ning teemast kõrvalekaldumist.	

Erinevused pragmaatiliste vigade osakaalus	semantika/süntaksi viga	< semantika/süntaksi viga
	ei mõista küsimuse tähendust	< ei mõista küsimuse tähendust
	<i>ütluse sõna-sõnaline mõistmine</i>	> <i>ütluse sõna-sõnaline mõistmine</i>
	<i>nullvastus (voor jääb vahele)</i>	> <i>nullvastus (voor jääb vahele)</i>
	täiskasvanu repliigi kordamine	< täiskasvanu repliigi kordamine
	<i>referent kindlaks tegemata</i>	> <i>referent kindlaks tegemata</i>
	liigne detailsus	< liigne detailsus
	liigne kordamine	< liigne kordamine
	<i>märkimata teemavahetus</i>	> <i>märkimata teemavahetus</i>

Märkus. Kalkkirjas on märgitud tunnused, mis näitavad positiivset dünaamikat.

Karli kõnes esines käesolevas uuringus ütluste tüüpidest enim laiendatud vastuseid, mis muutsid vestlust sisukamaks ning sujuvamaks. Arvukuselt järgnesid mittetäielikud repliigid/valestardid, mis viitavad aga keelelistele raskustele. Positiivne oli, et laps kasutas ka väidete täiendamist ja jätkamist. Minimaalselt kasutas laps aga mitteverbaalseid vastuseid. See kattub Bishop'i, Chan'i jt (2000) leiuga, et pragmaatilise keelepuudega lapsed kasutavad vestluses mitteverbaalseid vastuseid minimaalselt. Karli omapoolseid algatusi, mis eeldaksid vestluspartneri vastust, esines vestluses äärmisel vähe. See erineb aga Bishop'i ja Adams'i (1989a, 1989b) uuringu tulemustest, kus leiti, et semantilis-pragmaatilise defitsiidi sündroomiga lapsed kasutavad vestluses eakaaslastest ja teiste kõnepuuetega lastest enam algatusi.

Vestluses esinevate pragmaatiliste vigade analüüsimisel leiti, et Karlil ei ilmnenu käesolevas uuringus üldse märkimata teemavahetust (st vahetab teemat vestluspartnerile sellest märku andmata). Üksikutel juhtudel esines mõttelünki, vestluspartneri ütluste sõna-sõnalist mõistmist või oli lausungis referent kindlaks tegemata. Pragmaatilistest vigadest esines enim semantika/süntaksi viga (siia lisati antud lapse puhul ka raskused lauseloomes/sõnavalikul), vestluspartneri küsimuste mittemõistmist ja teemast kõrvalekaldumist. Mõningatel juhtudel esines poisi vastustes liigset detailsust ning kordusi. Vead vooruvahetuses moodustasid Karli pragmaatikavigadest ligikaudu kaks kümnendikku. Enim esines vestluspartneri algatuse ignoreerimist ning vestluspartneri repliigi/sellest mingi osa kordamist, mis tulenes aga samuti täiskasvanu esitatud küsimuse/algatuse mittemõistmisest. Pragmaatikapuue ilmnis ka tekstipõhiste küsimustele vastamisel ning defineerimise ülesandes – Karl andis siis liigset infot või lähtus vastamisel oma kogemustest/teadmistest, mitte kuuldud tekstist, ning võis seetõttu teemast kõrvale kalduda.

Kokkuvõttes võib öelda, et hetkel on Karli peamiseks probleemiks vestluses vestluspartneri küsimuste mittemõistmine. Poisiga teeb suhtlemise raskeks lapse vastustes kajastuv liigne detailsus ning semantika/süntaksi vead ekspressiivses kõnes. Kui küsimus eeldab lapsepoolset vastuse planeerimist, siis räägib poiss sageli konkreetsest kujutlusest või tekkinud seostest, mis väljendub liigeses detailsuses või teemast kõrvalekaldumises. Valdavalt esinevad vestluses vooruvahetuse ja sobimatu sisu probleemid, mis tulenevad aga mõistmisraskustest. Võib öelda, et vestlus lapsele tuttavalt teemal sobib hästi pragmaatiliste vigade analüüsiks ning vestlust saab kasutada ka pragmaatiliste oskuste arendamiseks. Vestlusteema valikul tuleb aga arvestada, et see oleks lapsele tuttav (lapsel peavad olema teadmised/kogemused sündmusest).

Sõnavara uurimise ülesannete puhul oli Karli peamiseks probleemiks sõnaleidmisraskus. Ka Brackenbury ja Pye (2005) toovad välja, et spetsiifilise kõnearengupuudega laste leksika probleemide põhjuseks võib olla sõnaleidmisraskus, mis on tingitud sõnatähenduste ebatäpsusest ja/või raskendatud ligipääsust sõnale (sõnatähendus on olemas). Näitena võib tuua mõistatamise ülesandest sõna *jääpurikad* – poisil oli sõnatähendus olemas, kuid sõna meenumiseks kulus aega: *Ma tean! see on (...) ta on nagu porgand aga ta ei ole porgand (...) ta on jääst tükkidest tehtud ja ta on (...) ja see on jääpurikas*. Sõnaleidmisraskused väljenduvad poisi kõnes pauside, üneemide ja neologismide või sõnaasendustena. Karli puhul on pigem probleemiks see, et sõna ei aktualiseeru või pole salvestunud. Sellele viitab ka asjaolu, et uuringu ülesannete käigus esines poisi kõnes palju neologisme ning vähem semantilisi vigu. Teise sagedase veatüübina võib välja tuua fonoloogilised vead – laps kasutab tihti häälikuliselt sarnast sõna, nt *piibulill* pro *piibelegt*, mis viitab sellele, et sõnad pole korrektselt salvestunud. Mõningate sõnade puhul võib sõnatähendus olla aga ebaselge (nt *jõgi* pro *tiik*). Seega on sõnaleidmisraskused tingitud peamiselt sellest, et sõna ei aktualiseeru, sõna häälikuline kuju pole kinnistunud või sõnatähendused on ebatäpsed.

Loetelu jätkamise ülesandes (suunatud assotsiatsiooni katse) oli mõningate kategooriate puhul loetelu jätkamine lapsele raske (nt tööriistad), mis viitab aga sõnadevaheliste paradigmaatiliste seoste nõrkusele. Samas on ka võimalik, et Karlil pole kujutlusi tööriistadest ja ka vastavaid sõnu sõnavaras. Poiss tuli hästi toime olendite (putukad, linnud) loetelude jätkamisega, ta nimetas 3-4 loetellu sobivat olendit. Karlil esines loetelu jätkamise ülesandes nii semantilisi kui ka fonoloogilisi vigu. Samale tulemusele jõudsid

Ketelaars, Hermans jt (2011), kes leidsid, et nimetamisel esineb pragmaatilise keelepuudega laste veatüüpide hulgas ka semantilisi ja fonoloogilisi vigu. Perki (2011) uuringuga võrreldes on antud ülesandes toimunud suur edasiminekuks. Kaks aastat tagasi oli loetelu jätkamine Karli jaoks väga raske – poiss ei nimetanud mõne kategooria piires ühtegi loetellu sobivat objekti. Karl kasutas käesolevas uuringus levinumaid üldnimetusi, kuid harvem esinevate kategooriate (tööriistad, kodumasinad) nimetamisel võis laps kategooria nimetuse asemel pakkuda selle kirjelduse, näiteks *teravad asjad* pro *tööriistad*. See viitab sellele, et Karlil on kategooriast üldistatud teadmised (kuigi antud juhul ebatäpne, sest kõikööriistad pole teravad) ning poiss püüab seda fraasiga väljendada. Karl ei suutnud Perki (2011) uuringus kolme kategooria nimetust ka muul viisil väljendada (nt sõnade või lausungite abil), kuid käesolevas uuringus andis Karl vähemkasutatavate üldnimetuste nimetamise asemel selle kategooria kirjelduse ning täiendas iga loetelu vähemalt ühe objekti/olendiga. Seega on kategooriate piirid täpsustunud ning on toimunud ka areng sõnadevaheliste seoste osas.

Pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise ja defineerimise ülesandes moodustas Karl enim neologisme. Vähem esines vastamist fraasiga ja fonoloogilisi vigu ning kõige vähem tegi laps semantilisi vigu (ühel korral). Arvatavasti kompenseeris laps sõnaleidmisraskusi neologismide ning fraasidega (andis tähenduse edasi). Fonoloogilised vead viitavad aga sellele, et sõna fonoloogiline kuju pole päris täpselt salvestunud ning semantiline viga viitab sõnatähenduse ebatäpsusele. Ka Ketelaars, Hermans jt (2011) leidsid, et pragmaatilise keelepuudega lastel esineb nimetamise ülesandes neologisme, vastamist fraasiga ning semantilisi, fonoloogilisi ja mitteseotud (sõnaasendus suvalise seose alusel) vigu. Karlil mitteseotud vigu ei esinenud, mis võis tuleneda selles, et laps toetus nimetamise ülesandes suuresti piltidele ning moodustas pigem pildil nähtu toel neologismi (nt *lilleämbel* pro *kastekann*) kui pakkus muud (suvalist) sõna. Poiss nimetas veidi rohkem kui pooltel juhtudel pildil kujutatud objekti/olendi õigesti.

Pildil kujutatud objekti/olendi defineerimisel olid lapse vastused täpsed või asjakohased, kuid puudulikud. Ketelaars, Hermans jt (2011) kasutasid oma uuringus ka kolmandat kategooriat – väär vastus, mida Karli puhul aga ei esinenud. Kuna paljud poisi vastused olid asjakohased, kuid puudulikud (liiga üldine või ligilähedane info), siis analüüsiti ka definitsioonides esitatud tunnuseid. Selgus, et kõige sagedamini andis poiss definitsioonis edasi objekti funktsiooni, vähem tõi poiss välja üldnimetuse või kirjeldas objekti/olendi väliseid tunnuseid. Skwarchuk ja Anglin (1997) toovad välja, et kuni 7-aastaste laste

definiitsioonid on tihti konkreetseid ja funktsioonipõhised, kuid selles vanuses lapsed ei nimeta tavaliselt veel üldkategoriat, mille alla objekt kuulub. Pähkel (2012) uuris 5-aastaste eakohase arenguga laste defineerimise oskust ning leidis, et kõige sagedamini toovad lapsed välja objekti funktsioonid ning üldnimetuse esitamist esineb väga vähe. Seega sarnaneb Karli defineerimise oskuse noorematele lastele, kuid positiivne on see, et neljal juhul 20-st tõi poiss välja ka üldnimetuse. Kokkuvõttes võib öelda, et poiss andis defineerimise ülesandes pooltel juhtudel täpse definiitsiooni ning lapse definiitsioonides antud tunnused olid valdavalt olulised (st vajalikud sõna äraarvamiseks). Kokkuvõttes võib nimetamise ja defineerimise ülesannete põhjal öelda, et lapsel tekivad raskused siis, kui ta peab sõna nimetama – probleemiks on pigem õige sõna leidmine ja kasutamine kui sõna tähenduse mittemõistmine/puudumine.

Poisi kõnemõistmisraskused tulid kõige paremini esile süntaksi tasandil – raskeimaks ülesandeks oli Karli jaoks kuuldud põimlausele vastava pildi valimine. Karlil esines suuri raskusi põimlause mõistmisega mõlemal juhul – kui osalause järjekord vastas tegevuse järjekorrale ja kui osalause järjekord ei vastanud tegevuse järjekorrale. Ka McTear'i ja Conti-Ramsden'i (1992) sõnul esinevad semantilis-pragmaatilise keelepuudega lastel raskused ajasuhteid väljendavate sõnade ja konstruktsioonide mõistmisel. Samuti oli poisi jaoks raske tingimuslause mõistmine. Ka Perki (2011) uuringus esinesid lapsel suured raskused aega väljendavate põimlause ja tingimuslause mõistmisel. Võib öelda, et raskused on võrreldes kahe aasta taguse uuringuga samaväärsed ning Karli jaoks on endiselt raske pikkade ja keerulise konstruktsiooniga põimlause mõistmine. Poiss mõistis käesolevas uuringus hästi pöördkonstruktsioone. See näitab, et laps ei tugine 4-5-sõnalise lause mõistmisel sõnade järjestusele, vaid arvestab grammatilisi seoseid. Pöördkonstruktsioonide ülesandes olid laused poole lühemad kui põimlause mõistmise ülesandes. Seega võib oletada, et Karli jaoks on raskesti mõistetavad laused, mida ta ei suuda tervikuna mõistmiseks meelde jätta. Perki (2011) uuringu ajal oli poisil suuri raskusi pöördkonstruktsioonide mõistmisega. Võib oletada, et siis toetus laps mõistmisel rohkem sõnade järjekorrale lauses ja/või ei arvestanud grammatilisi vorme. Samuti võis käesolevas uuringus Karli tulemus pöördkonstruktsioonide mõistmisel olla parem, kuna poisi verbaalse töömälu maht on suurem kui kahe aasta taguse uuringu ajal.

Kuna järelkõnes suudab laps üldjuhul korrata selliseid konstruktsioone, mida ta mõistab, siis uuriti ka lausete järelekordamist. Kui Perki (2011) uuringus oli Karli jaoks suhete kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamine raskem kui sündmuste

kommunikatsiooni väljendavate lausete järelekordamine, siis käesolevas uuringus antud lausete järelekordamisel märgatavaid erinevusi ei ilmnud. Suhete kommunikatsiooni väljendavate konstruktsioonide mõistmiseks tuleb kogu konstruktsiooni mõista kui tervikut ning samuti on vaja mõista loogilis-grammatilisi suhteid (Karlep, 1998). Seega tuleb laps grammatilis-loogiliste suhete mõistmisega paremini toime kui kaks aastat tagasi, sarnased tulemused ilmsid ka käesoleva uuringu pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesandes.

Probleemne oli teksti mõistmine – poisil ilmsid raskused põhjus-tagajärg suhete mõistmisel. Laps mõistis tekstis väljendatud ajalisi ja põhjuslikke seoseid paremini piltide toel (kuuldud teksti mõistmine pildiseeria ja näidisjutu toel, „Pallilugu”), mõistmine piltide toeta (nt suulise teksti mõistmine, „Rattalugu”) valmistas Karlile aga suuri raskusi. Ka lausete järelekordamise ülesandes uuriti põhjust väljendavate liitlausete mõistmist (ilma pildi toeta). Mida pikem oli põhjusliitlause (nt 8 sõna), seda suuremaid raskusi esines Karlile lause järelekordamise ja mõistmisega (lause alusel küsimustele vastamine). Põhjust ja eesmärki väljendavate liitlausete mõistmine vajaks põhjalikumat uurimist. Näiteks seda, kas laps mõistab põhjus-tagajärg suhteid ka lühitekstide (nt 2-3 lauset) põhjal, antud uuringus ei uuritud. Kuid võib oletada, et verbaalse töömälu piiratus tõttu on see Karlile raske, sest ka pildiseeria toel osutusid poisile raskeks lokaalse siduse strateegia valdamist eeldavad küsimused, näiteks tekkisid mitmel korral raskused põhjus-tagajärg suhete mõistmisel (*Miks kukkus pall tiiki? Pildidel polnud vastust otseselt kujutatud, vastus oli uurija loetud näidisjutus: tuul viis palli lendu; Karl: Sest m et (...) sest ta (...) kukkus siia tiike*).

Iseseisva jutustamise ülesandes reastas Karl pildiseeria õigesti. Seega võib järeldada, et probleem ei ilmne taju tasandil ning poiss mõistab pildidel kujutatud sündmusteahelat. Ümberjutustuse ülesandes (kuuldud tekst ja pildiseeria) toetus laps küsimustele vastamisel arvatavasti ainult piltidele, kuna ümberjutustuses ei kajastanud Karl olulisel määral eelnevalt kuuldud infot (ümberjutustus polnud iseseisvast jutustusest märgatavalt parem), mis tulenes aga verbaalse töömälu piiratused. Kõige raskemaks osutus lapsele suulise teksti mõistmine (ilma piltide toeta, „Rattalugu”) – poiss mõistis põhisündmust, kuid seda, miks sündmus juhtus, laps ei mõistnud (põhjus-tagajärg). Seega võib öelda, et Karli aitab teksti mõistmisel enim pilt või pildiseeria. Karli puhul peaks toetuma kirjalikule kõnele – esitama näidisjutu kirjalikult (tekst peaks olema lühem kui uuringus kasutatud tekst). Kui lapsele on teksti mõistmisel toeks nii pildiseeria/pilt kui ka eelnevalt kuuldud jutt, siis tuleb arvestada, et poissi

peab aitama lokaalse sidususe strateegia valdamist eeldatavatele küsimustele vastamisel (potentsiaalselt probleemsed kohad tuleb lahti seletada).

Kõigil kolmel juhul (pildiseeria; näidisjutt ja pildiseeria; suuline tekst) raskendas küsimustele vastamist ka küsimuste (nt *Mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?*) või küsimustes sisalduvate sõnade (nt *Mida tüdruk tundis, kui pall vette kukkus?*) tähenduste mittemõistmine. Küsimuste esitamisel tuleb mõelda, kas laps tunneb küsimuses sisalduvate sõnade tähendusi (või on need ebatäpsed) ning vältida tuleks abstraktseid sõnu. Samuti esines Karlil (suuliselt esitatud) teksti korral küsimustele vastamisega raskusi, kui need sisaldasid küsisõnu *miks* (eeldas põhjus-tagajärg suhete mõistmist) ja *kuidas*. Põhjust (miks?), eesmärki (milleks?) ja teguviisi (kuidas?) väljendavaid lausungeid tuleks õpetada mõistma, toetudes võimalusel praktilisele tegevusele (situatsiooni läbimängimisele), situatsioon tuleks seostada küsisõnaga (st pärast praktilist tegutsemist toimub kokkuvõtte kõnes, analüüs küsimuste abil). Suulise teksti alusel küsimustele vastamisel esinesid poisil raskused enamasti 3-5-sõnalistele küsimustele vastamisel. Võib oletada, et mõistmisraskused ei tulenenud küsimuste pikkusest, vaid hoopis küsimuse või mõne küsimuses oleva sõna tähenduse mittemõistmisest. Seega tuleks enne küsimuse küsimist veenduda, et laps mõistab küsimust (ning selles sisalduvate sõnade tähendusi). Vajadusel tuleks küsimus ümber sõnastada või anda poisile vastusevariantide valik, et teha kindlaks, kas raskused vastamisel on tingitud küsimuse mittemõistmisest, info unustamisest või muust (nt põhjus-tagajärg seoste mittemõistmisest). Käesolevast uuringust selgus, et last aitab teksti mõistmisel visuaalne tugi (pilt), seda tuleks arvestada ka õppetöös.

Ka matemaatika tekstülesannete ja matemaatilise teksti alusel matemaatilise situatsioonimudeli kohta küsimustele vastamisel esines Karlil suuri raskusi, kui poiss ei mõistnud küsimust kui tervikut (*Kuidas arvutad?; Mida siin ülesandes küsiti?*) või mõne küsimuses olnud sõna tähendust. Karl segistab veel mõisteid *liitma* ja *lahutama* ning küsimused *Mida ülesandes küsiti?* ja *Kuidas arvutad?* jäävad lapse jaoks liiga abstraktseteks. Urija püüdis küll uurimisel küsimusi poisi jaoks ümber sõnastada, aga ka ümbersõnastatud küsimustes esines lapse jaoks abstraktseid sõnu ning seega polnud sellest Karlile abi. Matemaatilise situatsioonimudeli kohta esitatud küsimustele vastamisel olid lapse raskused seega tingitud info unustamisest (piiratud verbaalse töömälu maht), abstraktsete küsimuste mittemõistmisest ning matemaatiliste mõistete tähenduste ebaselgusest. Karli ei aita suuline ülesannete analüüs, õpetamisel tuleks toetuda näiteks kirjalikule kõnele (ülesanne esitada

kirjalikult, lapsel on võimalik tekstist vastuseid otsida), visualiseerida analüüsi tulemusi ning toetada skeemide/sümbolite abil matemaatika mõistete sisu mõistmist, veelgi suurem abi on situatsiooni materialiseerimine. Puhtalt suulisest analüüsist (nagu uurimisel tehti), milles esinevad lapse jaoks abstraktsed sõnad, pole kasu – poisil ei teki matemaatilist situatsioonimudelit. Analüüsi käigus tuleks hoiduda liigsest verbaalsest infost ning tagada ülesande tingimuste korduv lugemine (ülesande tekst) ning visualiseerida analüüsi (märksõnade joonimine, andmete kirjapanek, jooniste tegemise õpetamine, reaalsete objektidega mudeli loomine). Uurimisel tekitasid lapses segadust abstraktsed küsimused (Uuriija: *Mis tehte sa tegid?* Karl: *Näppudega*) ning raskusi tekitas ka matemaatilistest mõistetest (*liitmine, lahutamine, tehe*) arusaamine. Uurimisel kasutatud küsimustest ei mõistnud laps näiteks järgnevaid: *Mida ülesandes teada taheti?*; *Mida küsiti?*; *Mida pidi arvutama?* jne. Kui ülesanne oleks olnud esitatud kirjalikult, siis oleks saanud lapsel lasta probleemse küsimuse ise tekstist ette lugeda (ei toetutakski kuulmistajule) ning seejärel oleks järgnenud lause analüüs. Karlile tekitas ka segadust valiku *Kas sa liitsid või lahutasid?* andmine, selle asemel oleks võinud lapsele esitada + ja – märgid ning poisil poleks sellist segadust vastamisel tekkinud (Uuriija: *Mis sa tegid? (...) kas liitsid või lahutasid?* Karl: *Lahutasin või li- liitsin (...) lahutasin (...) lahutasin tegelikult*).

Tekib küsimus, millist tüüpi tekste, kas tekstülesandeid või matemaatilisi tekste, võiks siis lapse õpetamisel kasutada. Tekstülesannete plussiks võib lugeda konkreetsust ja teksti lühidust. Kuna Karli verbaalse töömälu maht on piiratud, siis on lühike tekst parem. Miinuseks võib olla aga see, et poisil ei pruugi lühikese kirjelduse tõttu situatsioonist kujutlust tekkida ning seega on teksti mõistmine raskendatud. Tekstülesanne tuleks lapsele esitada kirjalikult, sest siis saab poiss mõistmisel ja ülesande analüüsil tekstile toetuda. Matemaatilise teksti plussiks on täpsema kujutluse loomine situatsioonist, kuid kui kirjeldatud situatsioon pole lapsele tuttav, siis võib see hoopis tekitada raskusi situatsioonimudeli mõistmisel. Pika teksti puhul on ka oht, et see sisaldab rohkem sõnu, mille tähendus pole lapsele tuttav või on ebatäpne. Probleeme valmistab ka matemaatilise teksti esitamise viis – suulise esituse korral tekiksid poisil raskused info meenutamisel (verbaalse töömälu mahu piiratus tõttu), kirjalik esitus nõuab aga head tekstis orienteerumise oskust. Kui kasutada matemaatilist teksti, siis peaks see kindlasti olema lühem kui antud uuringus esitatud matemaatilised tekstid. Karli puhul võiks õpetada tajuma ja mõistma eri sõnastusega (ja erineva infohulgaga) tekstülesandeid, kuna klassiti muutuvad tekstid keerukamaks ja pikemaks ning seetõttu võiks

võimalikult varakult alustada tööd teksti mõistmisega. Ka igapäevases elus on vajalik oskus mõista matemaatilist situatsioonimudelit eri viisil sõnastatud tekstide alusel.

Karli verbaalse töömälu maht on piiratud, ta suutis sõnaridade järelekordamisel meelde jätta umbes 4 ühikut (sõna) ning lausete järelekordamisel taastas poiss kuni 5-sõnalise laiendatud lihtlause, seega on lapse verbaalse töömälu maht umbes 4-5 ühikut. Perki (2011) uuringu ajal oli poisi verbaalse töömälu maht umbes 2-3 ühikut. Verbaalse mälu mahu piiratuse tõttu on Karlil raske mõista pikki keerulise konstruktsiooniga lauseid ning tekste. Ka kuuldud lausele vastava pildi valimise ülesandes selgus, et lühemate lausete (pöördkonstruktsioonid) mõistmisel oli poiss edukam kui pikkade põimlausete mõistmisel. Karl on seega suuteline korraga meelde jätta ja simultaanselt töötleva 4-5-sõnalist lausungit. Põimlausete puhul ei suuda laps ilmselt osalauseid kui tervikut meelde jätta – 1. osalause ununeb, kuna kohe on vaja tajuda 2. osalause. Ka lühikirjelduse alusel (koosnes 2-3 lausungist) sõna nimetamise ülesandes (mõistatamise ülesanne) võis juhtuda, et laps unustas mõistatuse alguse ning pakkus seetõttu valet vastust. Kui uurija mõistatust lühemaks muutis või mõistatuse algust lapsele meelde tuletas, siis vastas laps õigesti (probleem ei avaldunud seega sõnatähenduse tasandil). Seega olid raskused tingitud piiratud verbaalse töömälu mahust, lapse vastuseid mõjutas esitatud info hulk (ja ka järjekord). Verbaalne töömälu mõjutas ka poisi vastuseid vestluses. Nimelt võis Karl mitme repliigi piires konteksti kiiresti unustada ja seetõttu teemast mööda vastata.

Verbaalne töömälu mõjutab ka uute sõnade omandamist ning lapse ümberjutustamisoskust. Uute sõnade omandamiseks tuleb sõna häälikuline kuju meelde jätta ning seostada see kujutlusega objektist. Ketelaars, Jansonius jt (2010) on arvamisel, et pragmaatilise keelepuudega lapsed sõltuvad ümberjutustamisel rohkem verbaalse töömälu mahust kui nende eakaaslased. Nimelt toetuvad pragmaatilise keelepuudega lapsed kuuldud lausete meeldejätmisel rohkem mehhaanilisele kordamisele ning ümberjutustuses edasiantav info sõltub verbaalse töömälu mahust, mis on aga pragmaatilise keelepuudega lastel eakaaslastest kehvem. Ka Karl ei toetunud ümberjutustamisel kuuldud loole, arvatavasti unustas poiss piiratud verbaalse töömälu mahu tõttu selle kiiresti ning toetus seega suuresti esitatud pildiseeriale.

Kui Karl unustas kuuldud tekstis (nt matemaatiline tekst, suulise teksti mõistmine) esitatud info, siis võis ta uurija küsimusele vastamisel lähtuda oma kogemustest/teadmistest, mitte kuuldud loost, ning kaldus seetõttu teemast kõrvale. Sellistel juhtudel ei küsinud laps

enamasti abi (nt *ei mäleta; ütle veel* jne), vaid üritas ise midagi vastata eelnevat konteksti arvesse võtmata. Seega mõjutab verbaalne töömälu ka pragmaatikapuude avaldumist.

Semantilis-pragmaatilise keelepuude korral on primaarselt kahjustatud semantika ja pragmaatika. Piiratud verbaalne töömälu suurendab semantika ja pragmaatika valdkondades esinevaid probleeme. Karlil esinevad raskused kõne mõistmisel – nii sõna, lause kui teksti tasandil. Samuti esineb lapse kõnes sõnaleidmisraskusi, mis on tingitud sellest, et sõna ei aktualiseeru, sõna häälikuline kuju pole kinnistunud või sõnatähendused on ebatäpsed. Valdavalt esinevad vestluses vooruvahetuse ja sobimatu sisu probleemid – mõlemad tulenevad aga mõistmisraskustest.

Uuringu tulemustest lähtuvalt peaks Karli õpetamisel arvestama järgnevat:

- Klassis õpetamisel tuleks uue info esitamisel verbaalsete selgituste kõrval kasutada maksimaalselt teisi viise, kuna poisil on probleem auditiivse info tajumise ja integreerimisega teiste tajude abil saadud infoga. Võimalikult palju tuleks kasutada visuaalsele tajule toetumist (pildid, piltskeemid, piktogrammid, märksõnad jne) ja praktilist tegutsemist (nt tuleb uued ülesanded/korraldused lapsega koos läbi teha ning tegevust kommenteerida (kõnel saatev ja kokkuvõttev roll)). Uue info edastamine/selgitamine peaks toimuma dubleeritult – auditiivselt ja verbaalselt edastatud infole peaks kaasnema visuaalne tugi. Samas kui tegeletakse kõne taju kujundamisega, siis pole mõtet paralleelselt visuaalset tuge esitada – poiss toetuks siis viimasele. Näiteks teksti tajuma õpetamisel ei ole mõttekas kohe pilti esitada, õpetamisel tuleb tagada olukord, et laps ei toetuks ainult pildile. Individuaalses töös tuleks kujutlused verbaliseerida, tuttava (õppematerjali) sisu baasil arendada tekstide (sh keerukate lausekonstruktsioonide) mõistmist. Logopeedilises töös peaks peamiseks eesmärgiks olema poisi kõne taju arendamine, kusjuures visualiseerimine on abiks sobival etapil (mitte pidev dubleerimine). Klassiõpetaja tööks oleks aga lapse kujutluste, oskuste ja teadmiste kujundamine, milles kõne (so auditiivse taju) roll oleks minimaalne.
- Karli peamised mõistmisraskused avalduvad süntaksi tasandil. Lausete mõistmist raskendab lisaks sõnade tähenduste mõistmisele ka piiratud verbaalse töömälu maht. Poiss on suuteline korraga meelde jätta ja simultaanselt töötleva 4-5-sõnalist lausungit. Põimlausete puhul ei suuda laps osalauset kui tervikut meelde jätta – 1.

osalause ununeb, kuna kohe on vaja tajuda 2. osalauset. Uuringust selgus, et tuleks tegeleda näiteks aega väljendavate põimlausetega (lausetüübid: *enne kui ...*, *...; ... pärast seda, kui ...*; *kui ...*, *siis ...* .), tingimuslausetega ning põhjust ja eesmärki väljendavate liitlausetega mõistmise arendamisega. Selleks võib kasutada lause jagamist osadeks, kuulnud osalausele vastava pildi valimist või osalausetega kohta küsimuste esitamist ning seejärel võiks esitada uuesti tajumiseks terve lause. Tajumiseks on vajalikud pildid. Lõpuks võiks poissi piltide ja skeemi alusel lause ise moodustada. Ekspressiivne kõne (keelendi järelkordamine ja moodustamine) toetab kaudselt kõne taju.

- Korralduste andmisel ning tekstide valikul peaks arvestama lapse verbaalse töömälu mahtu. Karli puhul tuleks kindlasti kasutada lihtkorraldusi. Individuaalsed lühikorraldused peaksid olema üheselt mõistetavad ning vältida tuleks abstraktseid sõnu ning ülekantud tähendusega fraase. Kirjalike tööjuhiste juures tuleks korraldus suuliselt üle seletada või lasta lapsel endal selgitada, kuidas ta töökorraldust mõistis ning vajadusel seda täiendada/selgitada. Kirjalike töökorralduste puhul võib abi olla tähtsamate sõnade/fraaside alla joonimisest või muud moodi esile toomisest. Kirjalikult või suuliselt antud korraldust on mõttekas toetada piktogrammide või visuaalselt esitatud tegevusskeemidega.
- Verbaalset töömälu saab arendada kõnearendustöö käigus. Näiteks võib lapsel lasta kuulnud lühikorraldusi korrata ning seejärel täiskasvanule seletada, mida ülesandes tegema pidi. Verbaalset töömälu arendab ka salvide ja laulude päheõppimine ning lausetega kordamine. Lausetega järelkordamise võiks siduda lauseloome arendamisega ning seejuures tuleks arvestada ka raskusastet (sõnade arv lauses, sõnade pikkus, lause konstruktsioon).
- Sõnavara osas tuleks tegeleda sõnatähtenduste täpsustamisega, nt esines poisil raskusi hinnanguliste omadussõnade (nt *tore*), suhteid väljendavate nimisõnade (nt *sõber*, *külaline*) ning tundeid ja mõtteid väljendavate tegusõnade (nt *tundma*) mõistmisega. Samas tuleks tegeleda ka tegu- ja nimisõnade tähenduste täpsustamisega, mille kasutamisel laps eksis (nt *meri*, *jõgi* pro *tiik*) või mille mõistmisel esines probleeme (nt *märkama*). Toetuma peaks seejuures suuresti visuaalsele materjalile (pildid, videod) ning abstraktsete/hinnanguliste sõnade seletamisel saab sõnatähtendust selgitada näiteks kirjaliku lühikirjelduse või vestluse teel. Arvestada tuleb, et uute sõnade

omandamiseks on vajalik suur korduste arv. Tegeleda tuleks ka matemaatiliste mõistete tähenduste täpsustamisega, siin saab samuti toetuda visuaalsele näitlikustamisele (sümbolid, skeemid). Korraldustes ja tekstides tuleks vältida abstraktse tähendusega sõnu või need lapsele eelnevalt lahti seletada.

- Karli semantilised probleemid avaldusid sõnatähenduste piiratuses või ebatäpsuses, aga ka sõnaleidmisraskustes. Sõnaleidmisraskuste korral võib täiskasvanu anda lapsele valiku kahe sõna vahel või lasta lapsel otsitavale sõnale vastavat objekti/olendit/tegevust vms kirjeldada ning seejärel ise sõna lapsele ette öelda.
- Poisile oli raske matemaatiliste tekstide ja matemaatika tekstülesannete suuline analüüs. Et lapse verbaalse töömälu mahu probleemi mitte võimendada, tuleks lapsele esitada ülesande tekst kirjalikult. Analüüs peaks toimuma lausehaaval ning analüüsi tulemused tuleks ka visualiseerida. Matemaatiliste mõistete seletamisel saab toetuda sümbolitele ja skeemidele. Vältida tuleks abstraktseid küsimusi, mille selgitamine eeldab samuti abstraktseid sõnu. Poisile on raske matemaatilise situatsioonimudeli loomine, kuna laps ei mõista esitatud abstraktseid küsimusi/küsimustes sisalduvaid sõnu. Analüüsi käigus tuleks hoiduda liigsest verbaalsest infost ning tagada ülesande tingimuste korduv lugemine (ülesande tekst) ning visualiseerida analüüsi (märksõnade joonimine, andmete kirjapanek, jooniste tegemise õpetamine). Kindlasti oleks abi ka praktilisest situatsiooni läbimängimisest.
- Karlil esineb raskusi ka lauseloomes, täpsemalt süntaktilise plaani koostamisel (nt sõnade ja sõnavormide valimine lausesse). Sageli alustab laps lausungit mitu korda ja/või kordab infot (sama mõtet). Siin võib abiks olla lausete koostamine skeemi alusel ja/või pildi/situatsiooni toel. Lapsele tuleks anda lisaaega lausete moodustamiseks. Karl kasutas jutustamisel mõningaid sidendeid valesti, seega tuleb kujundada ka õigete sidendite kasutamist, nt sobib selleks lausete lõpetamine (laps ütleb ise sobiva sidendi) ja/või analoogia alusel ja pildi toel lausete moodustamine. Lauseloome arendamisel võiks maksimaalselt toetuda piltidele, skeemidele ning ka reaalsele tegevusele (praktiliselt läbi tegemine ja tegevuse kommenteerimine). Arendustegevus morfoloogia vallas toimub paralleelselt süntaksi arendamisega.
- Teksti mõistmine pildiseeria/olupildi toeta valmistab Karlile raskusi ning seetõttu tuleks sidusa kõne kujundamisel tegeleda ka tekstide mõistmisoskuse kujundamisega. Näiteks võib alustada täiskasvanuga ühiselt kogetud sündmuse/koos sooritatud

tegevuse kohta küsimuste esitamisest. Järgneda võiks sama tegevust või sündmust kajastava lühiteksti analüüs (erinevate mõistmisstrateegiate rakendamist eeldatavatele küsimustele vastamine), mis toetuks visuaalsele tajule (olupilt/pildiseeria). Tuleb aga arvestada, et lühitekstis kajastatav sündmus oleks lapsele tuttav ja arusaadav (lapsel peavad olema vastavad kogemused/teadmised). Karlile valmistasid raskusi lokaalse sidususe strateegia valdamist eeldavad küsimused, seega tuleks tekstide analüüsimise käigus antud küsimustele suuremat tähelepanu pöörata. Tegeleda tuleks ka tekstist puuduva info tuletamise ja järeldamisega. Tekstide analüüsimisel tuleks pöörata tähelepanu ka tegelaste tunnete ja emotsioonide analüüsile. Lühitekstide analüüsi kaudu saab kujundada ka sotsiaalsete suhete (nt kaaslaste käitumine mingis kindlas situatsioonis) mõistmist, millega poisil raskusi on.

- Jutustama õpetamisel tuleks tähelepanu pöörata järgmistele aspektidele. Ümberjutustuse puhul tuleks näidisjutt Karlile esitada kirjalikul kujul. Samuti ei tohiks näidisjutt olla liiga pikk ning näidisjuttus kasutatavad lausemallid peaksid olema lapsele mõistetavad. Kuna poisil on raskusi taustainformatsiooni ja mõningate sisukomponentide edasiandmisega, siis võiks enne jutustamist probleemsed aspektid koos lapsega läbi arutada. Jutustamisel võib abi olla ka kirjalikest kavapunktidest või skeemidest. Kasutada võib veel deformeeritud tekste, mis esitatakse lapsele kirjalikult (nt tekst, kust on puudu konflikt või mõni muu sisukomponent). Sellisel juhul peaks toeks olema ka pildiseeria, näiteks võib lapsele teha ülesandeks leida piltidel kujutatud, kuid tekstis puuduv lüli. Deformeeritud teksti võib kasutada ka selleks, et pöörata lapse tähelepanu sellele, et ta ühte tüüpi sidenditega ei liialdaks. Enne jutustamist peaks aktiveerima ka vajaliku sõnavara, näiteks arutama, kuidas saab tegelase kohta teise sõnaga öelda (nt *tüdruk*, *laps*, *Tiina*, *ta*), valikud võib lehele kirja panna. Karli puhul tuleks tähelepanu pöörata ka sellele, mida võib tegelane mingis situatsioonis tunda/mõelda. Poisi jutustustes paistis silma väheste lausemallide kasutamine, seega tuleks harjutada erinevate lausemallide koostamist analoogia alusel, skeemi ja pildi toel.
- Karli pragmaatilised probleemid tulenevad peamiselt lausete (või mõne lauses oleva sõna tähenduse) mittemõistmisest. Last tuleks õpetada vestluses märku andma (nt küsima), kui ta vestluspartneri ütlusest või mingist sõnast aru ei saa. Karl ise enamasti abi ei küsi, vaid vastab mitteasjakohaselt või kordab vestluspartneri repliiki/mingit osa

sellest ning seetõttu vooruvahetus häirub. Poisi probleemiks on ka teemast kõrvalekaldumine ning liigselt detailse info andmine. Kui Karl kaldub teemast kõrvale, siis tuleks täiskasvanul sellest lapsele (sõnaliselt) märku anda ja poiss teema juurde tagasi suunata (peegeldada lapse vastuses olnud teemakohast infot ning juhtida suunava küsimusega teema juurde tagasi). Kui poisil esineb vestluses keelelisi raskusi, siis saab täiskasvanu last lausungite sõnastamisel aidata või kui esinevad sõnaleidmisraskused, siis võib täiskasvanu poisile anda valikuvariante. Kuna Karlil esineb raskusi teiste käitumise tõlgendamisega, siis tuleks poisiga analüüsida erinevaid situatsioone ning tegelaste tundeid/mõtteid nendes olukordades.

- Sotsiaalsete situatsioonide (täpsemalt kaaslaste käitumise) mõistmise arendamiseks võib kasutada lühitekstide analüüsi (nt tekst, mis kajastab mingit kindlat situatsiooni, milles poiss kaaslaste käitumist ei mõistnud), vestlust või rollimängu.
- Arendada tuleks ka Karli rühmatöö oskust, selleks sobib väike rühm (2–3 last). Alguses võiks anda rühmale lihtsamaid ülesandeid (nt millega poiss hästi toime tuleb). Enne rühmatöö alustamist tuleks veenduda, et laps mõistis rühmatöö reegleid – näiteks lasta poisil oma sõnadega uuesti seletada, mida rühmatöös tegema pidi. Karli tuleks julgustada rühmatöös osalema ning edusammude puhul kindlasti last kiita. Koostööoskuste arendamiseks sobivad ka mängulised tegevused väikestes rühmades.
- Poisil esineb raskusi naljast arusaamisel (või sellest, miks tema ütlus teiste jaoks naljakas on). Kui laps ütleb midagi „naljakat” ja ei mõista, miks see teiste jaoks naljakas on, siis peab sellele situatsioonile koheselt analüüs järgnema. Samuti vajab Karl lisaseletusi, kui õpetaja kasutab oma kõnes metafoore või teeb nalja.

Kuna tegu on juhtumiuuringuga, siis tuleb rõhutada, et andmed pole üldistatavad kõigile semantilis-pragmaatilise keelepuudega (kliinilis-pedagoogilise klassifikatsiooni järgi sensoorse alaaliaga) lastele. Antud metoodikat on võimalik kasutada/kohandada järgnevate uuringute tarbeks. Samas tuleb arvestada, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed võivad kõnepuude raskusastme poolest märgatavalt erineda ning seetõttu võib mõningatel lastel (nt raske sensoorne alaalia) uuringus kasutatud ülesannete tööjuhiste mõistmisel esineda suuri raskusi.

Töö tugevaks küljeks võib lugeda uuringu käigus kogutud lapse kõne näiteid, mida saab kasutada semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapse kõnes esinevate raskuste

illustreerimiseks. Samuti on tugevaks küljeks põhjalik vestluste analüüs, mis võimaldas teha kindlaks, missuguseid pragmaatilisi vigu laps vestluses täpselt teeb. Vestluse analüüsile võib aga ette heita ajamahukust, kuid kui spetsialist on antud metoodikaga juba tuttav, siis läheb dialoogi hindamine kiiremini ning lapse vastuste analüüsimine ei võta enam nii palju aega kui alguses.

Käesolevast tööst selgus, et põhjalikumalt oleks vaja uurida semantilis-pragmaatilise keelepuudega laste morfoloogilisi oskusi, mis jäid antud töös tagaplaanile. Kuna teoorias on välja toodud, et semantilis-pragmaatilise keelepuudega lapsed sarnanevad kõne poolest Aspergeri sündroomiga lastele, siis võiks edaspidi võrrelda ka semantilis-pragmaatilise keelepuude ja Aspergeri sündroomiga laste kõnet.

Tänuõnad

Käesoleva magistritöö autor tänab töö juhendajat, Marika Padrikut, kellest oli palju abi uuringumetoodika ja töö koostamisel ning spontaanse kõne ütluste klassifitseerimisel. Suured tänuõnad ka Karlile ja tema emale, kes andis nõusoleku oma lapse kõne uurimiseks, ning Karli klassijuhatajale ja logopeedile, kes olid nõus osalema intervjuudes.

Kasutatud kirjandus

- Adams, C. (2001). Clinical diagnostic and intervention studies of children with semantic-pragmatic language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36 (3), 289-305.
- Adams, C. (2004). Intervention for developmental pragmatic language impairments. *Aula Abierta*, 82, 79-95.
- Adams, C., Baxendale, J., Lloyd, J., Aldred, C. (2005). Pragmatic language impairment: case studies of social and pragmatic language therapy. *Child Language Teaching and Therapy*, 21 (3), 227-250.
- Bachmann, T., Maruste, R. (2001). Mnestilised tunnetusprotsessid: mälu. A. Kons, T. Alver (Toim), *Psühholoogia alused* (lk 128-156). Tallinn: Ilo.
- Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D., Hitch, G. J., Allen, R. J. (2009). Working memory and binding in sentence recall. *Journal of Memory and Language*, 61, 438-456.
- Becker, J. A. (1990). Processes in the Acquisition of Pragmatic Competence. In G. Conti-Ramsden & C. E. Snow (Eds.), *Children's Language*, Vol. 7, (pp. 7-24). Hillsdale, NJ.
- Bishop, D. V. M. (1982). Comprehension of spoken, written and signed sentences in childhood language disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, 1-20.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*. New York: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communication impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 879-891.
- Bishop, D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In D. V. M. Bishop & L. B. Leonard (Eds.), *Speech and language impairments in children. Causes, characteristics, intervention and outcome* (pp. 99–113). Hove, UK: Psychology Press.
- Bishop, D. V. M. (2001). Genetic and environmental risks for specific language impairment in children. *Philosophical Transactions of the Royal Society, Series B*, 356, 369-380.

- Bishop, D. V. M. (2003). Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? In G. Bock & J. Goode (Eds.), *Autism: neural basis and treatment possibilities. Novartis Foundation Symposium 251* (pp. 213-226). Chichester: John Wiley & Sons.
- Bishop, D. V. M. (2004). Specific Language Impairment: Diagnostic Dilemmas. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications* (pp. 309-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bishop, D. V. M. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15, no. 5, 217-221.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1989a). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. I: Exchange structure, turntaking, repairs and cohesion. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 211-239
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1989b). Conversational characteristics of children with semantic-pragmatic disorder. 2: What features lead to a judgement of inappropriacy. *British Journal of Disorders of Communication*, 24, 241-263.
- Bishop, D. V. M., Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119-129.
- Bishop, D. V. M., Chan, J., Adams, C., Hartley, J., Weir, F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairments: evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, 12, 177-199.
- Bishop, D. V. M., Hayiou-Thomas, M. E. (2008). Heritability of specific language impairment depends on diagnostic criteria. *Genes, Brain and Behaviour*, 7, 365-372.
- Bishop, D. V. M., Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorders and specific language impairment: a study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 917-929.
- Bishop, D. V. M; Rosenbloom, L. (1987). Childhood language disorders: classification and overview. In W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language Development and Disorders* (pp. 16-41). London: Mac Keith Press.

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.
- Botting, N., Conti-Ramsden, G. (1999). Pragmatic Language Impairment without Autism: The Children in Question. *Autism*, 3, 371-396.
- Brackenbury, T., Pye, C. (2005). Semantic Deficits in Children With Language Impairment: Issue for Clinical Assessment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 5-16.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N. (2004). Characteristics of Children With Specific Language Impairment. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications* (pp. 23-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conti-Ramsden, G., Crutchley, A., Botting, N. (1997). The Extent to Which Psychometric Tests Differentiate Subgroups of Children With SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40 (4), 765-777.
- Coulter, L. (1998). Semantic pragmatic disorder with application of selected pragmatic concepts. *International Journal of language and Communication Disorders*, 33, 434-438.
- Crystal, D. (1987). Concepts of language development: A realistic perspective. In W. Yule & M. Rutter (Eds.), *Language Development and Disorders* (pp. 42-52). London: Mac Keith Press.
- Flavell, H. J. (1999) Cognitive development: children`s knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.
- Freed, J., Lockton, E., Adams, C. (2012). Short-term and working memory skills in primary school-aged children with specific language impairment and children with pragmatic language impairment: phonological, linguistic and visuo-spatial aspects. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 00, 1-10.
- Fukkink, R. G. (2005). Deriving word meaning from written context: a process analysis. *Learning and Instructions*, 15, 23-43.
- Hennoste, T. (2002). Keelekasutuse uurimine. *Emakeele Seltsi aastaraamat*, 48, 218-225.
- Johnson, C. J., Paivio, A., & Clark, J. M. (1996). Cognitive components of picture naming. *Psychological Bulletin*, 120, 113-139.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Ketelaars, M. P. (2010). General Introduction. *The Nature of Pragmatic language Impairment*, (pp. 7-24). Veenendaal: Universal Press.
- Ketelaars, M. P., Hermans, S. I. A., Cuperus, J., Jansonius, K., Verhoeven, L. (2011). Semantic Abilities in Children with PLI: The Case of Picture naming Skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol 54 (1), 87-98.
- Ketelaars, M. P., Jansonius, K., Cuperus, J. M., Verhoeven, L. (2010). Narrative Competence and Underlying Mechanisms in Children with PLI. *The Nature of Pragmatic language Impairment*, (pp 87-114). Veenendaal: Universal Press.
- Lahey, M., Edwards, J. (1999). Naming Errors of Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 42, 195-205.
- Landa, R. J. (2000). Social Language Use in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp. 125-158). New York: The Guilford Press.
- Landa, R. J. (2005). Assessment of social communication skills in preschoolers. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 11, 247-252.
- Leonard, L. B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McTear, M. F., Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic disability in children*. London: Whurr.
- Milles, A., Pulles, A., Witten, F. (1992). Semantic and pragmatic problems in specifically language impaired children: one or two problems? *Scandinavian Journal of Logopedics and Phoniatrics*, 17, 51-57.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., Mäll, R. (2012). *5–6aastaste laste kõnetest*. Käsikiri. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Padrik, M., Laande, K. (2003). 5–6aastaste alaalia diagnoosiga laste süntaktilised oskused. K. Karlep & E. Krull (Toim), *Haridus kõigile 2003* (lk 125-131). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Pajupuu, H. (1997). Eestlased ja soomlased – probleemitud suhtlejad. *Keel ja Kirjandus*, 8, 547-550.
- Perk, K. (2011). *Sensoorse alaalia avaldumine eesti keeles: juhtumikirjeldus*. Magistritöö. Juhendaja M. Padrik. Tartu: Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Perkins, M. R. (2005). Pragmatic ability and disability as emergent phenomena. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19 (5), 367-377.

- Pähkel, M. (2012). *Sõnade seletamisoskuse ja narratiivi loomeoskuse seos 5-aastastel lastel*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Juhendaja M. Padrik. Tartu Ülikool. Eripedagoogika osakond.
- Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: A clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 643-655.
- Rapin, I., Allen, D. A. (1983). Developmental Language Disorders: Nosologic Considerations. In U. Kirk (Eds.), *Neuropsychology of Language, Reading, and Spelling* (pp. 155-184). New York: Academic Press.
- Rapin, I., Allen, D. A. (1987). *Developmental dysphasia and autism in pre-school children: Characteristics and subtypes. Proceedings of the first international symposium on specific speech and language disorders in children*. London: AFASIC.
- Rapin, I., Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 25, 166-172.
- Saalasti, S., Lepistö, T., Toppila, E., Kujala, T., Laakso, M., Nieminen-von Wendt, T., von Wendt, L., Jansson-Verkasalo, E. (2008). Language Abilities of Children with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1574-1580.
- Sahlen, B., Reuterskiöld-Wagner, C., Nettelbladt, U., Radeborg, K. (1999). Non-Word Repetition In Children With language Impairment – Pitfalls And Possibilities. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34 (3), 337-252.
- Sahlen, B., Nettelbladt, U. (1993). Context and comprehension: a neurolinguistic and interactional approach to the understanding of semantic-pragmatic disorder. *European Journal of Disorders of Communication*, 28 (2), 117-140.
- Schiavetti, N., Metz, D. E. (2002). *Evaluating Research in Communicative Disorders. Fourth Edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schiavetti, N., Metz, D., Orlikoff, R. F. (2011). *Evaluating Research in Communicative Disorders. Sixth Edition*. New Jersey: Pearson.
- Skwarchuk, S. L., Anglin, J. M. (1997). The expression of superordinates in children`s word definitions. *Journal of Educational Psychology*, 89, 298-308.
- Snow, D. A (1996). Linguistic account of a developmental, semantic-pragmatic disorder: evidence from a case study. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 10, 281-298.
- Tamm, M. (2006). *Algklasside õpilaste verbaalsete võimete hindamine. Individuaalse ja grupitestimise võrdlus*. Magistritöö. Juhendaja Eve Kikas. Tartu: Tartu Ülikool.

Psühholoogia osakond.

- van Balkom, H., Verhoeven, L. (2004). Pragmatic Disability in Children With Specific Language Impairments. In L. Verhoeven & H. van Balkom (Eds.), *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications* (pp. 283-305). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Daal, J., Verhoeven, L., van Balkom, H. (2004) Subtypes of Severe Speech and Language Impairments: Psychometric Evidence From 4-Year-Old Children in the Netherlands. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, 1411-1423.
- Volkmar, F. R., Klin, A. (2000). Diagnostic Issues in Asperger Syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Eds.), *Asperger Syndrome* (pp. 25-71). New York: The Guilford Press.
- Whitehouse, A. J. O., Barry, J. G., Bishop, D. V. M. (2007). The broader language phenotype of autism: a comparison with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48 (8), 822-830.

Lisa 1

Küsimustik lapsevanemale

Lp. Lapsevanem!

Palume Teil vastata mõningatele Teid ja Teie last puudutavatele küsimustele. Kõigi andmete anonüümsus on garanteeritud ja neid kasutatakse ainult teaduslikul eesmärgil. Kirjutage vastus punktiirile või tõmmake sobivale vastusevariandile joon alla.

1. Millises koolis laps hetkel käib?
2. Miks valisite just selle kooli? (võib valida mitu varianti)
 - Kool asub elukoha lähedal.
 - Valitud koolis on head võimalused lapse kõne arendamiseks.
 - Valitud koolis arvestatakse lapse iseärasusi.
 - Antud kooli soovitas nõustamiskomisjon.
 - Muu põhjus:
3. Kas laps saab hetkel logopeedilist abi? Jah Ei
4. Kus?/Kelle juures saab laps logopeedilist abi?
.....
.....
5. Kui sageli saab laps logopeedilist abi?
 - korda nädalas, korda kuus.
 - Muu:
6. Kuidas hindate lapse toimetulekut koolis?
 - Väga hea
 - Hea
 - Rahuldav
 - Kasin
 - Lapsele on õppetegevus väga raske
7. Millistes õppeainetes ilmnevad lapsel raskused?
.....
.....
.....

8. Milles probleemid avalduvad (Mis on lapsele raske? Nt korralduste mõistmine, lugemine, matemaatika tekstülesannete lahendamine jne)?

.....

.....

.....

.....

9. Mille tõttu raskused ilmnevad (Nt laps ei pane õpetaja öeldut tähele, ei mõista korraldusi, puudulikud oskused jne)?

.....

.....

.....

10. Millega tuleb laps koolis hästi toime?

.....

.....

.....

11. Kas Te olete saanud õpetajalt nõuandeid, kuidas last õppimises toetada? Missuguseid?

.....

.....

.....

.....

12. Kuidas Te last õppimisel toetate?

.....

.....

.....

.....

13. Kas lapse raskused õpitegevuses on võrreldes eelkoolieaga muutunud? Jah Ei

14. Mis valmistas lapsele lasteaia õppetegevustes raskusi (nt korralduste mõistmine, koostegevus rühmakaaslastega, liitmine ja lahutamine jne)?

.....

.....

.....

.....

Täna Teid nähtud vaeva ja kulutatud aja eest!

Lisa 2

Verbaalne töömälu – sõnaridade järelekordamine

Ülesande töökorraldus ja -juhis. *Kuula hoolikalt! Ütlen sulle sõnu. Jäta sõnad meelde. Ütle sõnad täpselt samas järjekorras nagu kuulsid.* Kui laps eksib rea kordamisel, siis esitab uurija järgmise rea, kus on sama arv sõnu. Kui laps jälle eksib, siis ülesanne lõpetatakse. Lapse vastused salvestati.

Näide: *Toon sulle näite! Kuula! Lamp-sügis-kool.* Uurija kordab: *lamp-sügis-kool.* Õige, sõnad olid samas järjekorras! *Kuula veel! Lamp-sügis-kool.* Uurija kordab: *kool-sügis-lamp.* *Kas sõnad olid samas järjekorras? Ei olnud!*

Verbaalse mälu (sõnaridade järelekordamine) ülesande protokoll

Sõnarida	Lapse vastus	
(2) kass – lumi	kass lumi	+
(2) suu – vaal		
(2) siil – lego		
(3) tool – õun – raha	too- ee: toon tool õun raha	+
(3) sulg – moos – kodu		
(3) saba – õhtu – kast		
(4) koer – nõel – vihm – laps	koer nõel vihm laps	+
(4) silm – pori – kuu – nael		
(4) täht – auto – lill – musi		
(5) tass – karu – riis – nõõp – ema	ee: kass riis nõõp ja karu a	-
(5) supp – nina – kauss – rool – päike	e kauss roos lill päike	-
(5) päev – kala – käsi – mänd – suusk		

**Ülesande materjali koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 3

Verbaalne töömälu – lausete järelekordamine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. *Kuula ja korda minu järel!* Kui laps eksib lause kordamisel, siis esitab uurija järgmise lause, kus on sama arv sõnu. Kui laps jälle eksib, siis ülesanne lõpetatakse. Lapse vastused salvestati.

Verbaalse mälu (lausete järelekordamine) ülesande protokoll

Lause	Lapse vastus	
(2) Linnud laulavad.	Linnud laulavad.	+
(2) Konnad hüppavad.		
(3) Ema läheb poodi.	Ema läheb poodi.	+
(3) Täna sajab vihma.		
(4) Laps sööb soolast suppi.	Laps sööb soolast suppi.	+
(4) Rebane elab suures metsas.		
(5) Kuri koer haugub sinises kuudis.	Kuri koer koer haugub sinises kuuris	+
(5) Suvel söövad lapsed magusaid maasikaid.		
(6) Ilusad liblikad lendavad ühelt lillelt teisele.	e lille (...) lillele (...) ää: ja sis oeh (...) teise teisel (...) oota mida sa just ütlesid?	-
(6) Armas jänes sööb aias oranži porgandit.	Armas jänes sööb oranži porgandit.	-

*Ülesande materjali koostas käesoleva töö autor.

Lisa 4

Loetelu jätkamine ja üldnimetuse nimetamine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele esitati kaks pilti ning järgnes tööjuhised: *Vaatame pilte! Vorst, tort. Need on toidud. Mis veel siia ritta sobivad? Vorst, tort* (paus ning seejärel tegi uurija käega piltide rea jätkamist tähistava žesti) *sai, makaronid, juust.*

Vaatame veel pilte! Korvpall, uisud (žest käega) *suusad, rula, jalgratas.* (Uurija nimetab reas kõik lapse poolt öeldud õiged sõnad). *Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga!* Lapse vastused salvestati.

Loetelu jätkamise ja üldnimetuste nimetamise ülesande protokoll

Üldnimetus	Piltidel kujutatud objektid/olendid	Lapse poolne loetelu jätkamine	Üldnimetuse nimetamine
Näide 1: toidud	<i>vorst</i> <i>tort</i>	vorst (...) e verivorst. <i>mis veel?</i> spagetid ka veel.	
Näide 2: spordi- vahendid	<i>korvpall</i> <i>uisud</i>	jalgpall ee: see siia ritta panna (...) need hoki hokiasjad (...) need uisud. <i>jah. hokiuisud.</i>	
1.linnud	vares toonekurg	ee: veel sobib harakas ja sis (...) sis luik. <i>kas keegi veel sobib?</i> kotkas.	linnud
2.jalanõud	kingad kummikud	ee: saabas (...) saapad. <i>veel?</i> a veel üks? <i>nii palju kui sa tead!</i> kontsad. <i>veel?</i> ee: rrrihmikud.	saapad (...) saapad on need.
3.mööbliese- med	laud riiul	külmkapp (...) ja tool (...) sis tegelikult e sobib veel üks asi. <i>mis asi?</i> see on (...) ei tea. <i>mis siia veel sobib?</i> kapp.	mööblid
4.joogid	piim tee	aa: kum- kuum kakao (...) ja sis (...) ja sis (...) piim ka.	joogid

		<i>piim juba oli! mis veel?</i> sobib emm (...) no (...)	
5.lilled	karikakar võilill	ee: veel sobib roos ja aa: sis piibulill. <i>piibeleht? Jah.</i>	ee: lilled
6.tööriistad	reha saag	veel sobib sobib (...) see oli reha (osutas pildile)? <i>saag! mis siia veel sobib?</i> veel üks terav asi? <i>mõtle, mis siia ritta sobib veel!</i> sobib (...) mootorsaag! <i>mis veel?</i> ka sis see (...) tegelikult ee:	teravad asjad
7.kodu- masinad	triikraud pliit	pesumasin sis (...) mis veel sobib sobib (...) mis asi see on (...) see kuum asi (...) ahi (...) ahi jah ka. <i>mis veel? ee: rohkem ei tea.</i>	ee: need on näh näh no kuumad asjad. <i>millega need kõik töötavad? elektriasjad</i>
8.putukad	ämblik säask	mesilane (...) liblikas ja ee: putukas ka. <i>kas keegi veel sobib siia? jah veel on</i> ka ee: rohutirts (...) ja sis ee: sis sipelgas -as.	putukad

**Ülesanne pärineb hetkel ilmumisel olevast 5–6aastaste laste kõnetestist, mille autoriteks on M. Padrik, M. Hallap, M. Aid, R. Mäll. Käesoleva töö autor lisas algsele ülesandele kolm kategooriat (tööriistad, kodumasinad, putukad).*

Lisa 5

Pildil kujutatud objekti/olendi nimetamine ja defineerimine

Ülesande kirjeldus. Ülesande eesmärgiks on uurida semantilisi oskusi. Metoodika idee pärineb Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) uuringust. Lapsele esitatakse 20 pilti, millel on kujutatud objekte või olendeid. Ülesanne koosneb kahest osast. Esimeses osas nimetab laps pildil kujutatud objekti/olendi. Kui laps ei vasta, siis võib uurija anda semantilisi vihjeid. Nt kastekann – *selle sisse pannakse vett, seda läheb vaja aias*. Kuna lapsele antakse semantilisi vihjeid, siis viiakse ülesande teine osa läbi järgmisel päeval. Teises osas näidatakse lapsele samu pilte uuesti ning lastakse lapsel uurijale kirjeldada, kes/mis on pildil (ilma olendit/objekti nimetamata, mõistatamismäng). Lapse vastused salvestatakse.

Sõnad on ülesandesse valitud pikkuse (silpide arvu) ning kõnes kasutamise sageduse järgi. Pooled sõnadest on lühikesed (1-2silbilised) ning pooled pikad (3- ja enama-silbilised). Pooled sõnadest on kõnes sagedamini kasutatavad ning pooled harvemini kasutatavad. Pildid esitatakse lapsele läbisegi. Materjali koostas töö autor.

Pildil kujutatud objekti/olendi nimetamine

Ülesande töökorraldus ja -juhised: *Vaata! Näitan pilti. Mis/kes on pildil?* Kui laps vaikib, siis annab uurija pildil kujutatud olendi/objekti kohta semantilisi vihjeid. Kui laps vastab valesti või fraasiga, siis semantilisi vihjeid ei anta. Lapse vastused salvestati.

Näide 1: uurija näitab konna pilti ning nimetab ise olendi: *konn*.

Näide 2: uurija näitab telefoni pilti ning nimetab ise objekti: *telefon*.

1-2silbilised sõnad	3- ja enama-silbilised sõnad
<i>Sagedamini kasutatavad sõnad</i>	<i>Sagedamini kasutatavad sõnad</i>
1.tigu	1.labidas
2.käärid	2.liblikas
3.klaas	3.fotoaparaat
4.rong	4.pesumasin
5.võti	5.helikopter
<i>Harvem kasutatavad sõnad</i>	<i>Harvem kasutatavad sõnad</i>
1.ankur	1.binokkel
2.vardad	2.mikrofon

3.vibu	3.kastekann
4.kitarr	4.muruniiduk
5.puur (tööriist)	5.kraadiklaas

Nimetamise ülesande protokoll

Pildil kujutatud objekt/olend	Lapse vastus	Õige/vastav veatüüp (<i>lapse esmase vastuse puhul</i>)
labidas	kaev (...) ee: labidas	+
kastekann	ja see on (...) ämber lille (...) lilleämber ää:	neologism
helikopter	helikopter	+
kraadiklaas	ja (...) ja see oli see mõõdu oma (...) mõõda kla- klaasi (...) klassikahh (...) ma ei tea (...) mis see on ää:? Klaasi. (...) <i>T: kui sa haige oled siis sellega mõõdetakse palavikku.</i> see on (...) klaasimõõtja.	vastamine fraasiga
fotoaparaat	foto (...) foto on see. mul on ka kodus foto. <i>T: sellega saab pildistada. algus oli õige! foto (...)? mis sõna see on?</i> fotoaparaat	fonoloogiline viga
mikrofon	mikrofon	+
liblikas	lill- liblikas	+
muruniitja	ja see on (...) on murumasin	neologism
pesumasin	ja pesumasin	+
binokkel	ee: pihknokk pikknokkel ee: näed nii kaugele.	fonoloogiline viga
käärid	käärid	+
kitarr	kitarr	+
võti	võti	+
vibu	vibu	+

tigu	tigo	+
ankur	<p>ja see on see ää: mereröövlite oma (...) see on see (...) mis see oligi? seda ei tea veel.</p> <p><i>T: et laev paigal püsiks siis viskad selle vette. (...) see on hästi raske. läheb mere põhja ja hoiab laeva paigal. (...) kuidas me ütleme selle kohta?</i></p> <p>see on merepeatatus äkki</p>	vastamine fraasiga
rong	rong	+
vardad	<p>pesunõel (...) lõngas.</p> <p><i>T: nendega saab kududa. mis need on?</i></p> <p>õel on siukesed (...) aga ta teeb ise sellega.</p> <p><i>T: nendega saan näiteks salli kududa. kuidas me ütleme nende kohta?</i></p> <p>see on (...) on (...) pesunõela.</p>	neologism
klaas	<p>kõrrejook (...) tops (...) tass on see.</p> <p><i>T: mõtle (...) see on läbipaistev (...) klaasist tehtud.</i></p> <p>see on (...) tegelikult on (...) on. (...)</p> <p><i>T: see on klaasist tehtud. siin sees on vesi.</i></p> <p>klaasivesi jaa.</p> <p><i>T: kuidas me ütleme selle kohta? see pole tass aga see on?(...)</i></p> <p>klaas</p>	semantiline viga
puur (tööriist)	see see on (...) on e kruvi ja (...) kruvimasin on see.	neologism

**Ülesande idee pärineb Ketelaars'i jt (2011) uuringust. Ülesande materjali koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 6

Pildil kujutatud objekti/olendi defineerimine

Ülesande töökorraldus ja -juhised: *Pane silmad kinni. Arva ära, kellest või millest ma räägin!* Lapsele pilti ei näidata.

Näide 1: konna pilt. *Ta on rohelist värvi loom. Ta krooksub ja hüppab.*

Näide 2: telefoni pilt. *Sellega saab helistada.*

Nüüd panen mina silmad kinni. Võta laualt üks pilt! Mina pilti ei näe. Ära mulle ütle, mis või kes on pildil! Räägi mulle nii, et ma aru saaksin. Kirjelda! Kui laps ei vasta (ei kirjelda, ei defineeri), siis esitab uurija abiks küsimusi: *Kas see on loom või asi? Mida sellega teha saab? Milleks seda vaja on? Mida loom teeb? Kuidas loom liigub? Jne.* Lapse vastused salvestati.

Defineerimise ülesande protokoll

Pildil kujutatud objekt/olend	Lapse vastus	Informatsiooni täpsuse kodeerimine
puur (tööriist)	ta pa- paneb kõvasti kruvid siia kinni et ta ei saaks ära võtta {---} <i>T: mida sellega teha saab?</i> tal on see hästi terav ja see on tööriista asi (...) ja ja (...) paned siia kruvisid (...) ja torgid sisse ja mis tehakse.	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
klaas	selledega saab juua vett (...) ja sis (...) seal peal on kõrre (...) ei kõrs. <i>T: millest see tehtud on?</i> klaasist.	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
rong	see on hästi pikk ja ka noh (...) auto (...) tal on üks kaks kolm neli. neli jah (...) jah kohta (...) rat- kohta kast (...) jah maja. (...) tal on hästi pikk saba nagu uss. <i>T: kus ta sõidab?</i> ta sõidab (...) tee seal on lihtsalt sellise (* laps vedas kätega üle laua) no see on (...) nä nä (...) üks (...) no see on selline tee nagu on redel. (...)	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon

vardad	<p>seal on need (...) seal on (...) see on see mida saab salli teha ja sis teha saab.</p> <p><i>T: millest need tehtud on?</i></p> <p>ee: (...)</p>	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
ankur	<p>see on see asja (...) see on nagu paatide oma (...) ja sis (...) ei saa (...) see on hästi raske tõusta (...) paned selle vee sisse (...) ja ta jääbki siia.</p> <p><i>T: mis siis laevaga juhtub?</i></p> <p>seisma läheb.</p> <p><i>T: millest see tehtud on? hõbedast.</i></p>	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
tigu	<p>ta on üks selline väike loom. (...) tal on ee: (...) ta läheb siia karpis sisse.</p> <p><i>T: kuidas ta liigub? ta liigub nii aeglaselt (...) ja buss sõidab nii kiiresti.</i></p>	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
vibu	<p>see on hästi (...) tal on hästi pikk oks (...) ja ja sis (...) ja kui sa tõmbad ja lased lahti (...) ja sis seal läheb nii kiiresti.</p> <p><i>T: kui sa tõmbad ja lased lahti mis siis lendud läheb?</i></p> <p>läheb ära. (...)</p> <p><i>T: mis asi ära läheb? See (...) mis see oligi a jah (...) vibukuul.</i></p> <p><i>T: mida sellega saab teha siis? tulistada.</i></p>	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
võti	<p>nii (...) seda saab ust lukku teha ja ust (...) lahti teha.</p> <p><i>T: millest see tehtud on? see tehtud on rauast.</i></p>	Täpne definitsioon
kitarr	<p>see on siukene pilliasi mida saab lüüa.</p> <p><i>T: lüüa? kas see on trumm? ei (...) lüüa aa: seda (...)</i></p> <p>need (...) need hõbedad (...) nõõrid ja sis (...)</p> <p><i>T: mis sa teed seal käega? kas sa lööd neid nõõre? jah (...)</i></p> <p>neid hõbedaid nõõre.</p>	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
käärid	<p>seda saab paberiga lõigata.</p> <p><i>T: kas seda saab paberiga lõigata või sellega saab paberit lõigata?</i></p>	Täpne definitsioon

	saab küll.	
binokkel	seda saab hästi kaugelt vaadata (...) ää: ja sis ee: (...) <i>T: mida sellega teha saab?</i> seda saab hästi kaugele vaadata. <i>T: hästi kaugele näeb sellega?</i> jah.	Täpne definitsioon
pesumasin	see on see masin (...) paned riided sisse kui ta on must plekk.	Täpne definitsioon
muruniitja	seda saab (...) see on üks murumasin (...) ja sis ta lõikab lühikeseks muru (...) et kui ta kasvab pikaks.	Täpne definitsioon
liblikas	ta on selline häs- (...) ta lendab (...) ja sis tal on ilusad tiivad. <i>T: lennuk?</i> ei (...) ta on loom (...) ja tal on ilusad tiivad ja sis (...) kui ta on uss sis kasvab ja tal tulevad tiivad.	Täpne definitsioon
fotoaparaat	mis saab sellega pildistada. <i>T: sellega saab pildistada?</i> jah.	Täpne definitsioon
mikrofon	see on selline asi millega saab kõvasti rääkida.	Täpne definitsioon
kraadiklaas	kui sa oled haige ja sis pandakse siia (...) ee: mm: sis pantakse siia (...) ee: amm käes sisse (...) ja sis hoiad. <i>T: mida sellega teha saab?</i> ee: mõõta. (...) <i>T: mida mõõta?</i> noh (...) haigusega. (...)	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
helikopter	ee: jah (...) tal on neli tiiva (...) ja sis ta (...) ta lendab siin õhus. <i>T: neli tiiba?</i> jah (...) neli tiiba. <i>T: räägi veidi täpsemalt!</i> ta saab vee (...) vee peale maanduda (...) ja sis ee: saab sis {---} sis saab siia pea (...) sis saab kivi peale maanduda.	Asjakohane, kuid puudulik definitsioon
labidas	sellega saab kaevata.	Täpne definitsioon
kastekann	mis see (...) sellega saab kasta lille.	Täpne definitsioon

**Ülesande idee pärineb Ketelaars'i jt (2011) uuringust. Ülesande materjali koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 7

Mõistatamine: mõistete äratundmine

Töökorraldus ja -juhis: *Hakkame mõistatama! Kuula! Ütlen sulle mõistatuse. Sina arva, kellest või millest on jutt! Kui laps vaikib või vastab ei tea, siis annab uurija täiendavaid semantilisi vihjeid. Nt mõistatuse Kes on okkaline ja elab metsas? puhul võib anda vihje: Inimesed annavad talle piima. Talvel magab ta talveund. Lapse vastused salvestati.*

Mõistete äratundmise ülesande protokoll

Mõistatus	Eeldatav vastus	Lapse vastus
Näide 1: Kes nurrub, on karvane ja püüab hiiri?	Kass	kass
Näide 2: Mis muutuvad sügisel värviliseks ja langevad puu otsast maha?	Lehed	sisalik mõtles veel. suvel on need rohelist värvi ja talvel muutuvad värviliseks (...) kollaseks (...) punaseks. nagu sisalik on v? ei. need on puulehed!
1.Millel on neli ratast ja rool, see on tehtud metallist ning sõidab bensiiniga?	Auto	auto
3.Mis voolab kraanist, on läbipaistev ja seda läheb vaja nõude pesemiseks?	Vesi	ee: klaas. mõtles veel! voolab kraanist. see on kraanikauss. ei. see on läbipaistev ja seda saab juua! see on kraanikauss. kraanikaussi saab juua? jah saab küll. mis see on mis kraanist voolab. see võib olla soe või külm.

		voolab? voolab see vesi ä. <i>jah vesi.</i>
2.Kes kannab valget värvi riideid, teeb süsti ja ravib haigeid?	Arst	haigeid inimesi v? haiged inimesed ravivad sis ise. <i>kuula veel! kes kannab valget värvi riideid ja teeb süsti? arst!</i>
4.Mis on terav, seda hoitakse tavaliselt köögis ja sellega saab leiba lõigata?	Nuga	nuga
5.Kes korjab lilledelt õietolmu, elab tarus ja sumiseb?	Mesilane	ütlev uuesti! <i>kes korjab lilledelt õietolmu (...) elab tarus ja sumiseb? see on ee: (..) on ee: talumees ä. kuula veel! elab tarus! nad võivad sind nõelata ja nad teevad mett. kes nad on? mesilased.</i>
6.Kes on okkaline ja elab metsas?	Siil	ee: okkaline ja elab metsas. siil.
8. Mis sajab talvel maha, see on valget värvi ja pehme?	Lumi	jänes. <i>kuula veel! see sajab talvel maha! see on lumi ju!</i>
7.Mis kasvab maa all, on oranži värvi ja piklik?	Porgand	ee: ta on (...) see on (...) porgand.
8. Mis kasvab metsas, sellel on kübar ja jalg ning selle korjamiseks läheb nuga vaja?	Seen	ee: tal on kohver ja nuga ka (...) seen.
9.Mis ripuvad katuse äärtes, need on külmad ja tehtud veest ning kevadel hakkavad sulama?	Jääpurikad	ee: need on need (...) lumi (...) seda olen öelnud. <i>ei ole lumi! katuse äärtes ripuvad, veest tehtud, läbipaistvad. kui maha</i>

		<p><i>kukuvad, lähevad katki.</i></p> <p>ma tean! see on (...) ta on nagu porgand aga ta ei ole porgand (...) ta on jääst tükkidest tehtud ja ta on (...) ja see on jääpurikas.</p>
<p>10. Mis on igal riigil, see on tehtud riidest ning pannakse koos vardaga riigipühade ajal maja seinale lehvima?</p>	Lipp	<p>riided.</p> <p><i>riidest on tehtud. igal riigil on üks selline. mõtle, mis see on!</i></p> <p><i>saab välja lehvima panna.</i></p> <p>levhima panna.</p> <p><i>Eesti oma on sini-must-valge.</i></p> <p><i>mis see on?</i></p> <p>Eesti lipp!</p>

**Antud ülesande mõistatused on koostanud käesoleva töö autor. Ülesande idee pärineb M. Tamme (2006) magistritööst „Algklasside õpilaste verbaalsete võimete hindamine. Individuaalse ja grupitestimise võrdlus”.*

Lisa 8

Põimlausete mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele esitati kolm pilti. Järgnes korraldus: *Vaata pilte! Kuula! Mis juhtus enne? Näita pilti!* Vastav näide (lausekonstruktsioonist lähtuv) eelnes igale 3-lauselisele blokile.

Näide 1: *vaata pilte! Kuula! Kui Kalle liivalossi valmis ehitas, siis läks ta ujuma. Mida Kalle enne tegi? Näita pilti!* Kui laps kohe aru ei saa, võib näitelause puhul küsida: *kas Kalle ehitas enne lossi valmis või ujus?* Järgnevalt loeti lapsele ette lause (laused 1-3). Lapselt küsiti: *mida ... enne tegi? Näita pilti!*

Näide 2: *vaata pilte! Kuula! Isa hakkas sõitma pärast seda, kui oli koti autosse pannud. Mida isa enne tegi? Näita pilti!* Kui laps näitelausest aru ei saa, siis võib küsida: *kas isa pani enne koti autosse või hakkas sõitma?* Järgnevalt loeti lapsele ette lause (laused 4-6). Lapselt küsiti: *mida ... enne tegi? Näita pilti!*

Näide 3: *vaata pilte! Kuula! Enne kui kass diivanile magama läks, jõi ta piima. Mida kass enne tegi? Näita pilti!* Kui laps näitelausest aru ei saa, siis võib küsida: *kas kass jõi enne piima või magas?* Järgnevalt loeti lapsele ette lause (laused 7-9). Lapselt küsiti: *mida ... enne tegi? Näita pilti!*

Aega väljendavate põimlausete mõistmise protokoll

Aega väljendav põimlause	Lapse vastus (pildi nr)	Eeldatav vastus (pildi nr)
1.Kui Mari puu valmis joonistas, siis hakkas ta nukukudega mängima.	1	3
2.Kui Kalle Polla ketti pani, siis läks ta rattaga sõitma.	3	1
3.Kui Mari multikad ära vaatas, siis hakkas ta lumememme ehitama.	1	3
4.Jüri hakkas palli mängima pärast seda, kui oli supi ära söönud.	3	1
5.Vanaisa hakkas raamatut lugema pärast seda, kui oli õhupalli täis puhunud.	3	1

6.Tädi andis kassile toitu pärast seda, kui oli talle pai teinud.	3	3
7.Enne kui onu koeraga jalutama läks, luges ta lehte.	2	2
8.Enne kui Kalle arvutiga mängima hakkas, korjas ta mänguasjad kasti.	3	2
9.Enne kui Siiri kelgutama läks, kastas ta lilli.	3	1

Näide 1: *vaata pilte! Kuula! Kui Kati oleks terve, siis sööks ta jäätist. Mida Kati sooviks teha? Näita pilti! Mida ta praegu teeb? Näita pilti!*

Järgnevalt loeti lapsele ette lause (lauseid 1-3). Lapselt küsiti: *mida ... sooviks teha? Näita pilti! Mida ...praegu teeb? Näita pilti!*

Tingimuslausete mõistmise protokoll

Tingimuslause	Lapse vastus 1 (pildi nr)	Eeldatav vastus 1 (pildi nr)	Lapse vastus 2 (pildi nr)	Eeldatav vastus 2 (pildi nr)
1.Kui koeral oleks kont, siis annaks ta selle linnule.	1	3	2	1
2.Kui Siimul oleks pall, siis ta mängiks palli.	3	2	1	1
3.Kui Maril oleks pikad juuksed, siis ema teeks talle patsid.	1	1	2	2

**Ülesanne pärineb hetkel ilmunisel olevast 5–6aastaste laste kõnetestist, mille autoriteks on M. Padrik, M. Hallap, M. Aid, R. Mäll.*

Lisa 9

Pöördkonstruktsioonide mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele näidati nelja pilti. Esitatakse töökorraldus: *Näita, kus Näidis: Vaatame pilte! Näita, kus koer annab mehele süüa. Näita, kus mees annab koerale süüa. Kaks pilti ei sobinudki! Need olid valed. Seejärel esitatakse samad pildid teises järjekorras. Näita, kus koerale annab süüa mees. Näita, kus mehele annab süüa koer.*

Pöördkonstruktsioonide mõistmise ülesande protokoll

Pöördkonstruktsioon	Lapse vastus (pildi nr)	Eeldatav vastus (pildi nr)
1.Näita, kus kass püüab kala.	3	3
Näita, kus kassi püüab kala.	4	4
2.Näita, kus kala püüab kassi.	5	5
Näita, kus kala püüab kass.	6	6
3.Näita, kus lill kastab poissi.	4	4
Näita, kus lille kastab poiss.	2	2
4.Näita, kus poissi kastab lill.	6	6
Näita, kus poiss kastab lille.	7	7
5.Näita, kus ema paneb last riidesse.	4	4
Näita, kus ema paneb riidesse laps.	3	3
6.Näita, kus laps paneb ema riidesse.	6	6
Näita, kus last paneb riidesse ema.	5	5
7.Näita, kus tüdruk joonistab elefanti.	3	3
Näita, kus tüdrukut joonistab elefant.	2	2
8.Näita, kus elefant joonistab tüdrukut.	7	7
Näita, kus elefanti joonistab tüdruk.	8	8
9.Näita, kus poiss ajab koera taga.	2	2
Näita, kus poissi ajab taga koer.	4	4
10.Näita, kus koer ajab poissi taga.	7	7
Näita, kus koera ajab taga poiss.	8	8
11.Näita, kus jalgrattur sõidab auto järel.	4	4

Näita, kus auto sõidab jalgratturi järel.	3	3
12.Näita, kus auto järel sõidab jalgrattur.	5	6
Näita, kus jalgratturi järel sõidab auto.	7	5
13.Näita, kus koer on heledam kui kass.	1	1
Näita, kus koer on tumedam kui kass.	2	2
14.Näita, kus kass on tumedam kui koer.	7	7
Näita, kus kass on heledam kui koer.	8	8

**Pöördkonstruktsioonid 1–8 on koostanud käesoleva töö autor. Pöördkonstruktsioonide 9–14 materjal pärineb hetkel ilmumisel olevast 5–6aastaste laste kõnetestist, mille autoriteks on M. Padrik, M. Hallap, M. Aid, R. Mäll.*

Lisa 10

Lausete järelekordamine ja lausete mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhis: *Mängime kordamise mängu! Mina ütlen lause, sina korda täpselt järele.* Näide: *Kuula! Poiss sööb jäätist ja kommi. Ütle nüüd sina!* Kui laps lauset ei korda (nt ei pane tähele), siis ütleb uurija sama lause veelkord. Seejärel ütleb uurija järgmise lause, laseb lapsel lauset korrata ning küsib lause sisu kohta küsimusi. Lapse vastused salvestati.

Lausete järelekordamise ülesande protokoll

Lause	Lapse vastus
<i>Näide: Poiss sööb jäätist ja kommi.</i> <i>Mida poiss sööb?</i>	<i>poiss sööb jäätist ja kommi.</i> <i>jäätist ja kommi.</i>
Põhjust väljendavad liitlaused	
1. Tüdruk nutab, sest mängukaru läks katki. <i>Miks tüdruk nutab?</i>	tüdruk nutab, sest mängukaru läks katki. mängukaru läks katki.
2. Poiss pani kummikud jalga, sest õues sajab vihma. <i>Miks pani poiss kummikud jalga?</i> <i>Mis märjaks ei saa?</i> <i>Kas jalad või kummikud?</i>	poiss pani e kummikud jalga ja (...) sellepärast et (...) et (...) et kummikud märjaks ei saa. se- sest märjaks ei saa. kummikud. jalad.
3. Vend ei läinud kooli, sest ta on haige. <i>Kuula veel! Vend ei läinud kooli, sest ta on haige.</i> <i>Miks vend kooli ei läinud?</i>	ee: (...) ee: sest vend ei (...) vend ei jäi (...) haigeks (...) sest ta ei tulnud kooli (...) jah. haige oli.
Eesmärki väljendavad liitlaused	
4. Vanaema otsib prille, et ta näeks lehte lugeda. <i>Mida vanaema teha tahab?</i> <i>Mida tal lugemiseks vaja on?</i>	vanaema otsib prille, et ta saaks lehte lugeda. tahab lehte lugeda. ajakirja.
5. Ema ostab jahu, et ta saaks kooki küpsetada.	ema ostab jahu, et ta saaks kooki küpsetada.

<i>Mida ema teha tahab?</i>	kooki küpsetada.
<i>Mida emal küpsetamiseks vaja on?</i>	ee: koo- vahvukooki (...)
<i>Mida?</i>	vahukooki.
6.Poiss kogub raha, et saaks mänguauto osta.	poiss kogub raha, et ta saa mänguauto osta.
<i>Mida poiss teha tahab?</i>	autot osta.
<i>Mida tal selleks vaja on?</i>	mängudega.
Sündmuste kommunikatsiooni väljendavad laused	
7.Ema peseb köögis potti.	ema peseb köögis potti.
8.Paul mängib toas musta kassiga.	Paul mängib musta ka- kassiga.
9.Poiss ehitab isaga klotsidest kõrget torni.	poiss ehitab e isaga klotsa{---}klotsidest kõrget torni.
Suhete kommunikatsiooni väljendavad laused	
10.Lühikesel poisil on pikk õde.	lühikesel poisil on pikk õde.
<i>Kes on lühike?</i>	poiss.
<i>Kes on pikk?</i>	õde.
11.Suure karu väike kauss läks katki.	mida sa ütlesid just?
<i>Suure karu väike kauss läks katki.</i>	suure karu väike kauss läks katki.
<i>Mis juhtus?</i>	katki läks see.
<i>Mis läks katki?</i>	ka- klauss (...) see klaasikauss.
<i>Missugune oli kauss?</i>	karu kauss.
<i>Aga misugune see kauss oli: kas suur või väike?</i>	väike
<i>Missugune oli karu?</i>	ee: mis sa? (...)
<i>Kas karu oli väike või suur?</i>	karu oli väike.
<i>Kuula veel: Suure karu väike kauss läks katki. Misugune oli karu?</i>	suur karu läks (...) läks (...) ää: suur karu.
12.Heleda kardina peal on tume plekk.	heleda kardina peal on tume plekk.
<i>Mis on hele?</i>	kardin.
<i>Mis on tume?</i>	plekk ee:

**Töö autori koostatud laused on järgnevad: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 12. K. Perki (2011) magistritööst pärinevad järgmised laused: 7, 8, 9, 10, 11. Lauseid 10 ja 11 on antud magistritöö jaoks kohandatud (muudetud).*

Lisa 11

Matemaatika tekstülesanne nr 1: liitmine (esitatud lapsele suuliselt)

Töökorraldus ja -juhis. Ülesanne esitati lapsele suuliselt. Lapse vastused salvestati. Uuriija luges ülesande lapsele kaks korda ette ning seejärel esitas küsimusi situatsioonimudel (SM) kohta. Abi SM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava lause lapsele ette. Enne matemaatilise situatsioonimudel (MSM) küsimustele vastamist luges uurija ülesande veelkord ette. Abi MSM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava(d) lause(d) lapsele ette.

Hakkame ülesandeid lahendama! Kuula! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. Kati ostis 4 õuna. Raivo ostis 5 õuna. Mitu õuna ostsid lapsed kokku?

Matemaatika suulise tekstülesande küsimuste ja vastuste transkriptsioon

T: hakkame ülesandeid lahendama! kuula! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. (...) Kati ostis neli õuna. (...) Raivo ostis viis õuna. (...) mitu õuna ostsid lapsed kokku?

kuula veel! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. (...) Kati ostis neli õuna. (...) Raivo ostis viis õuna. (...) mitu õuna ostsid lapsed kokku?

üks kaks kolm neli viis kuus seitse kaheksa üheksa (...) üheksa.

T: kes olid selle ülesande tegelased?

Ai- Aivar (...) ja sis see (...) Mari ka.

T: kuula loen veel selle lause! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. (...) kes olid selle ülesande tegelased?

Kati ja Raivo.

T: kes Kati ja Raivo on?

ee: need (...) Kati on tüdruk ja Raivo on poiss.

T: mhm. ja kuidas saab nende kohta ühe sõnaga öelda? nad on? (...)

need on (...) need on (...) ee: n- need on ee: tegelikult.

T: kas lapsed või täiskasvanud?

lai- lapsed.

T: mida lapsed ostsid?

ee: need (...) õuna.

T: mhm. õunu ostsid. kust lapsed õunu ostsid?

ee: mm: need ostsid (...) need (...) poest.

T: kuula loen sulle ülesande veelkord! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. (...) Kati ostis neli õuna. (...) Raivo ostis viis õuna. (...) Mitu õuna ostsid lapsed kokku?

T: mitu õuna ostis Kati?

Kati? Kati ostis ee: neli õuna.

T: mitu õuna ostis Raivo?

viis.

T: kes ostis rohkem õunu?

ee: (...) Aivro.

T: kes?

Aivro.

T: Raivo oli see nimi.

T: Raivo.

T: kes ostis vähem õunu?

tüdruk.

T: mis tüdruku nimi oli?

Kati.

T: mida ülesandes teada taheti?

et. (...)

T: mida küsiti?

ee: küsiti v? (...) küsiti (...) tegelikult küsiti ee: (...) lapsed.

T: mida pidi arvutama?

lapsed pidid arvutama.

T: kuula! loen sulle ülesande veelkord ette. mõtle mida ülesandes teada taheti! Kati ja Raivo ostsid poest õunu. (...) Mida ülesandes teada taheti?

taheti (...) õheksa õuna.

T: mida seal küsiti?

õheksa õuna küsiti

T: kuula veel! Kati ostis neli õuna. (...) Raivo ostis viis õuna. (...) mitu õuna ostsid lapsed kokku? (...) mida ülesandes küsiti?

ee: viis on (...) neli (...) olid õheksa.

T: kuidas sa õheksa said? (...) kuidas sa arvutasid?

ee: ää: (...) ne- no ma (...) oskan kõikide arvutada.

T: mis tehte sa tegid?

näppudega.

T: kas sa liitsid või lahutasid?

la- lahutasin (...) lahutasin.

T: mina arvan et sa liitsid. kas sa arvutasid neli miinus viis või neli pluss viis?

neli pluss viis.

T: siis sa? (...) kas liitsid või lahutasid?

lahu- liitsin.

T: liitsid ja said...?

sain üheksa.

T: mitu õuna ostsid Kati ja Raivo kokku?

öheksa tükki.

T: öheksa õuna. Ja ülesandes tahetigi teada mitu õuna ostsid lapsed kokku.

**Ülesande koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 12

Matemaatika tekstülesanne nr 2: lahutamine (esitatud lapsele suuliselt)

Töökorraldus ja -juhis. Ülesanne esitati lapsele suuliselt. Lapse vastused salvestati. Uuriija luges ülesande lapsele kaks korda ette ning seejärel esitas küsimusi situatsioonimudeli (SM) kohta. Abi SM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava lause lapsele ette. Enne matemaatilise situatsioonimudeli (MSM) küsimustele vastamist luges uurija ülesande veelkord ette. Abi MSM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava(d) lause(d) lapsele ette.

Hakkame ülesandeid lahendama! Kuula! Õde küpsetas kaheksa saiakest. Mari sõi kaks saiakest ära. Mitu saiakest jäi järele?

Matemaatika suulise tekstülesande küsimuste ja vastuste transkriptsioon

mina tean viis. (...) ei kuus (...) vabandust.

T: kes olid selle ülesande tegelased?

Mari ja sis veel (...) ma ei tea. Ma ei tea kas oli Siim?

T: kas see oli õde või vend?

õde.

T: kes küpsetas saiakesi?

Mari küpsetas.

T: kuula! loen sulle veel ette. (...) õde küpsetas kaheksa saiakest. (...) kes küpsetas saiakesi?
ee: õde.

T: kes sõi saiakesi?

Mari.

T: kuula! Loen ülesande veel ette. (...) õde küpsetas kaheksa saiakest. Mari sõi kaks saiakest ära. Mitu saiakest jäi järele? (...) mitu saiakest õde küpsetas?
kaheksa.

T: mitu saiakest Mari ära sõi?

kaks.

T: Mari sõi osa saiakesi ära (...) kas saiakesi jäi vähemaks või tuli juurde?
vähemaks.

T: mida ülesandes teada taheti? (...) Kuidas arvutad?

ee: (...) ee: matemaatika liitmine (...) lahutamine.

T: kuula veel! õde küpsetas kaheksa saiakest. (...) Mari sõi kaks saiakest ära. (...) mitu saiakest jäi järele? (...) mida siin ülesandes küsiti?
saikesi.

T: mitu saiakest jäi järele?

jäi järele. kuus.

T: kuidas sa arvutasid?

nendega. *(näitab näppudele).

T: mis sa tegid? (...) kas liitsid või lahutasid?

lahutasin või li- liitsin (...) lahutasin (...) lahutasin tegelikult.

T: kuidas sa said kuus?

kuus.

T: kaheksa miinus?

miinus.

T: kui palju sa võtsid kaheksast ära?

kaks ära.

T: ja said?

kuue.

T: mitu saiakest jäi järele?

kuus.

**Ülesande koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 13

Matemaatilise teksti mõistmine 1

Töökorraldus ja -juhis. Ülesanne esitati lapsele suuliselt. Lapse vastused salvestati. Uuriija luges ülesande lapsele kaks korda ette ning seejärel esitas küsimusi situatsioonimudeli (SM) ja matemaatilise situatsioonimudeli (MSM) kohta. Abi SM ja MSM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava(d) lause(d) lapsele ette. *Kuula! Loen sulle ühe loo. Pärast küsin küsimusi! Pane tähele!*

Pannkoogid

Ühel ilusal suvehommikul küpsetas ema pannkooke. Anni ja Siim tundsid pannkookide lõhna ja jooksid kiiresti kööki. Laste kõhud olid väga tühjad.

Ema pani moosi ja pannkoogid lauale ning soovis lastele head isu. Anni sõi ära 3 pannkooki. Siim sõi aga 6 pannkooki. Pannkoogid olid laste meelest väga maitavad.

Pärast söömist panid lapsed nõud kraanikaussi ja läksid teise tuppa telekat vaatama. Täis kõhuga oli mõnus multikaid vaadata.

Matemaatilise teksti küsimuste ja vastuste transkriptsioon

T: kes olid selle loo tegelased?

Anni ja Siim (...) vanaema ka.

T: kas oli vanaema või ema?

vanaema.

T: kes on Anni ja Siim?

lapsed.

T: mis aastaaeg oli?

ee: aastaaeg (...) ma ei tea (...) siin on märts.

T: mis aastaaeg siin loos oli?

suvi.

T: mida ema küpsetas?

pannkooki.

T: miks jooksid lapsed kööki?

sest nendel oli kõht tühi ja kõht korises.

T: miks lapsed tahtsid pannkooke süüa?

ja sis sellepärast et (...) et olid näljased. (...) muidu surevad ära. (...) sis (...) need hakkavad (...) ja sis söövad.

T: mitu pannkooki sõi Anni?

kolm.

T: mitu pannkooki sõi Siim?

nii palju kuus.

T: kes sõi rohkem pannkooke?

Siim.

T: kes sõi vähem pannkooke?

Anni.

T: mitu pannkooki sõid Siim ja Anni kokku?

ee: (...) üks kaks kolm neli viis seitse (...) seitse tükki.

T: mõtle veel. Anni sõi kolm pannkooki ja Siim sõi kuus pannkooki.

(...)

T: kuidas arvutad?

seitse.

T: kas liidad või lahutad kolm ja kuus?

lahutan.

T: kui palju nad kokku sõid?

(...)

T: siis liidad ju!

liidan.

T: kui palju on kolm pluss kuus?

seitse.

T: ei ole. võta sõrmed appi! kolmele paned kuus juurde. (...) palju said?

üheksa.

T: kas sa liitsid või lahutasid?

lahutasin.

T: liitsime!

liitsin.

T: missugused pannkoogid laste meelest olid?

ee: need olid (...) olid seitse ja ku- ee: kolm.

T: kas need olid maitsvaid või halvad?

maitsvad.

T: mida lapsed pärast pannkookide söömist tegid?

vaatasid {---} täis multikad.

T: miks oli lastel mõnus multikaid vaadata?

mida?

T: miks oli lastel mõnus multikaid vaadata?

sellepärast et too kõha (...) kõht oli ee: täis.

**Ülesande koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 14

Matemaatilise teksti mõistmine 2

Töökorraldus ja -juhised. Ülesanne esitati lapsele suuliselt. Lapse vastused salvestati. Uuri ja luges ülesande lapsele kaks korda ette ning seejärel esitas küsimusi situatsioonimudeli (SM) ja matemaatilise situatsioonimudeli (MSM) kohta. Abi SM ja MSM küsimustele vastamises: uurija loeb küsimusele vastava(d) lause(d) lapsele ette. *Kuula! Loen sulle ühe loo. Pärast küsin küsimusi! Pane tähele!*

Vanaema sünnipäev

Ühel ilusal kevadhommikul ärkasid Kati ja Mari üles. Täna oli nende vanaema sünnipäev. Tüdrukud otsustasid vanaemale lilli korjata.

Kati ja Mari läksid metsa alla sinililli korjama. Kati korjas 4 sinilille. Mari korjas 6 sinilille. Tüdrukud olid väga rõõmsad, et nii palju lilleõisi leidsid.

Tüdrukud otsustasid lilled vanaemale viia. Nad kõndisid vanaema maja juurde. Kati ja Mari soovisid vanaemale palju õnne ja andsid talle lilled. Vanaemal oli külaliste tuleku üle väga hea meel ja ta pakkus tüdrukutele kooki. Vanaema meelest oli see tore sünnipäev.

Matemaatilise teksti küsimuste ja vastuste transkriptsioon

T: kes olid selle loo tegelased?

tüdrukud ja vanaemad ja külalised ka.

T: mis olid tüdrukute nimed?

ma ei kuulnud mis nende nimed olid.

T: kuula! ühel ilusal kevadhommikul ärkasid Kati ja Mari üles.

Mari ja loe edasi.

T: kuula veel! ühel ilusal kevadhommikul ärkasid Kati ja Mari üles. mis olid tüdrukute nimed?

Kati ja Mari.

T: kes need külalised olid?

ee: külalised. Kati ja Mari olidki (...) külalised.

T: jah nad läksid vanaemale külla. (...) mis aastaaeg siin loos oli? aastaaeg? kevad.

T: kellel oli sünnipäev?

ühe tüdruku.

T: kuula veel! täna oli nende vanaema sünnipäev.

vanaema sünnipäev.

T: mida otsustasid tüdrukud teha?

kingitusi (...) lilled korjata.

T: mis lilli tüdrukud korjasid?

roosi (...) ja tulp ja (...)

T: kuula veel! loen sulle ette! Kati ja Mari läksid metsa alla sinililli korjama.

sinilille korjama.

T: mis lilli tüdrukud korjasid?

sinililled.

T: kus tüdrukud lilli korjasid?

korjasid. korjasid? (...) korjasid. (...)

T: kas aias või metsa all?

aias.

T: kuula! Kati ja Mari läksid metsa alla sinililli korjama.

metsa all.

T: mitu sinilille korjas Kati?

ee: (...)

T: kuula veel! Kati korjas neli sinilille. (...) Mari korjas kuus sinilille. (...) Mitu sinilille korjas Mari?

kuus.

T: mitu sinilille korjas Kati?

seitse.

T: Kati korjas neli sinilille.

neli sinilille.

T: kes korjas rohkem sinililli?

Mari.

T: kes korjas vähem sinililli?

Kati.

T: mitu sinilille korjasid tüdrukud kokku?

kokku? (...) kuus ja seitse. ei (...) kuus ja neli (...) jah. (...) kümme.

T: kuidas arvutad?

arvutasin?

T: kas liitsid või lahutasid?

lahutasin.

T: mõtle veel! (...) panid juurde, siis sa? (...)

liitsin.

T: mis arvud sa liitsid?

ee: liitsin lilledega.

T: mis arvud need olid? (...) need olid 4 ja? (...)

neli kuus.

T: neli ja kuus liitsid. mhm. (...) mida tüdrukud lilledega teha otsustasid?

(...) ee: (...)

T: miks nad neid lilli üldse korjasid seal?

korjasid. (...) vanaemale.

T: ja mida nad tahtsid lilledega siis teha?

kasta.

T: kas kasta või kinkida?

kinkida.

T: mhm. mida tüdrukud tegid kui vanaema juurde jõudsid?

andsid.

T: kellele?

vanaemale.

T: miks oli vanaemal hea meel?

et need kinkisid (...) et ää: no lille ja sis ja sis oli sünnipäev tal ja sis anti ta kooki.

T: mhm. vanaemal oli hea meel et talle külalised tulid. (...) mida vanaema tüdrukutele pakkus?

lille.

T: mõtle veel! mida vanaema tüdrukutele pakkus?

kooki.

T: missugune oli see sünnipäev vanaema meelest?

tordiga.

T: aga missugune oli sünnipäev vanaema meelest?

toas äkki.

T: kuula! vanaema meelest oli see tore sünnipäev.

tore sünnipäev.

T: mhm. sünnipäev oli tore.

**Ülesande koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 15

Ümberjutustus (Pallilugu)

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele anti korraldus: *ma loen sulle ühe jutukese. Sina kuula!* Uuriija lugese lapsele jutukese:

Oli ilus suvepäev. Päike paistis ja ilm oli soe. Üks tüdruk mängis oma koeraga tiigi ääres palli. Tüdruku nimi oli Tiina, koera nimi oli Muki. Neil oli väga lõbus.

Järsku viis tuul palli lendu. Pall kukkus tiigi keskele sügavasse vette. Tiina ehmus. Ta ei teadnud, kuidas palli tiigist kätte saada. Vesi oli sügav, aga Tiina ei osanud veel hästi ujuda.

Seetõttu otsustas Muki ise palli veest välja tuua. Ta hüppas vette ja hakkas kiiresti palli poole ujuma. Tiina kartis, et Muki võib sügavas vees ära uppuda. Ta pani käed silmade ette ega julgenud koerakese poole vaadatagi. Õnneks sai Muki palli veest kätte. Ta haaras selle hambusse ning ujus kaldale.

Nii saigi Tiina oma palli tagasi. Tüdruk tänas Mukit ja kallistas koerakest õnnelikult. Muki liputas suurest rõõmust saba. Tal oli hea meel, et oma sõpra aidata sai.

Jutukese esitamise järel anti lapsele tööjuhised: *Vaata! Mul on siin pildid. Pane pildid õigesse järjekorda!* Abi: vajadusel esimese pildi ette andmine.

Pildid jäid lapse ette ning lapsele esitati uus töökorraldus: *vaata, mul on siin diktofon – sellega saab sinu juttu lindistada.* Uuriija seletas, kuidas diktofon töötab ning koos lindistati oma nimed ja seejärel kuulati näidist. *Sinu logopeed Kati tahab ka seda lugu kuulata! Ma lasen tal pärast kuulata! Räägi kõva häälega ja hästi täpselt! Logopeed seda lugu ei tea! Vaata pilte! Räägi sina see jutuke ja mina lindistan.*

Ümberjutustuse ajal võib uuriija kasutada žeste ja mõningaid verbaalseid vahendeid, mis annaksid lapsele märku, et ta jutustamist jätkaks ning et tema jutustusest saadakse aru. Ümberjutustuse lõppedes ütleb uuriija lapsele: *See oli tore jutuke!* Lapse ümberjutustus lindistati.

Ümberjutustuse transkriptsioon

T: vaata mul on siin diktofon. (...) lindistame juttu. sinu logopeed tahab ka seda lugu kuulata. ma lasen tal pärast kuulata. (...) räägi kõva häälega ja hästi täpselt. (...) logopeed seda lugu ei tea. (...) vaata pilte. (...) räägi sina see jutuke ja mina lindistan. hakka rääkima!

1.nii ee: jah Tiina mängis e koeraga palli.

2.e: pall läks hästi sügaval jõkke et Tiina ei julgenud hükpata siia ve- (...) sügavas vee e -te.

3.aga sis Tiina pani e käe (...) ee: käed (...) e ots- silmad ette ja sis ujus (...)

4. sai kätte.

5.et lõpuks Tiina aitas ja sis mängisid edasi.

T: tubli! see oli tore jutuke!

**Teksti koostasid M. Hallap, M. Padrik, P. Soodla ja K. Mäesaar, pildid joonistas J. Laidma.*

Lisa 16

Teksti mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Laps oli eelnevalt kuulnud jutustust ja järjestanud seeriapildid. Küsimustele vastamise ajaks jäid pildid lapse ette. Lapsele öeldi: *ma küsin sinult selle loo kohta mõned küsimused*. Lapse vastused lindistati.

Küsimuste ja vastuste transkriptsioon:

T: kes olid loo tegelased?

Kati ja koer ja pall.

T: mille ääres mängisid tüdruk ja koer palli?

palli? tiigi ääres.

T: mis aastaaeg oli?

suvi jah.

T: miks lendas pall tiiki?

sest m et (...) sest ta (...) kukkus siia tiike.

T: miks ta kukkus tiiki?

sellepärast et (...) lendas ülesse ja läks siia.

T: mida tüdruk tundis kui pall vette kukkus?

ee: tundis (...) tundis et (...) ta ei saanud (...) et ta ei (...) et ta koer oleks uppunud (...) tegelt sai kätte (...) ja sis mängisid edasi.

T: miks tüdruk ehmus kui pall vette kukkus?

sest ta ei julgenudki sis hüpata ja sis läks ise koer.

T: aa: sa juba ütlesid ära mida koer otsustas teha! koer otsustas ise? (...)

vette minna.

T: miks tüdruk käed silmade ette pani kui koer vette hüppas?

sest ta ei julgenud vaadata.

T: miks ta ei julgenud vaadata?

sest ee: (...) sest ee: no et ta upuks koer ära.

T: mille eest tüdruk koerakest kallistas?

sest et (...) sest et (...) võttis pa- päästis palli ära.

T: mida tüdruk tundis kui oma palli kätte sai?

ee: mm: (...)

T: missugune selle tüdruku tuju oli?

tuju oli hia.

T: mida koer tundis kui palli veest välja tõi?

ee: (...) mängisid sis edasi.

T: missugune selle koera tuju oli kui ta sai tüdrukut aidata?

rõõmus.

T: aga mis õnnetus selles loos juhtus?

palliga.

T: mis selle palliga juhtus?

läks merre.

T: kas merre?

või siia (...) a jõkke.

T: pall kukkus tiiki! (...) kuidas sellest õnnetusest üle saadi?

saadi. (...) koer aitas.

T: mida tüdruk sellest õnnetusest õppis?

et (...) et ee: et eh (...) kallistas oma looma.

T: aga mida tüdruk ei tee enam samamoodi? (...) mida ei tohi palliga teha?

et jõkke ei tohi minna.

T: tuleb olla ettevaatlik kui palli...?

pall (...) ei lähe jõkke.

T: et pall ei läheks tiiki! (...) kas sina oskad sellele loole ühe pealkirja mõelda?

ee: aa: mina tean (...) kas sa ei oska nime panna?

T: ma küsin sinu käest! pane sellele loole nimi!

mina panen selle nime (...) ee: mm: (...) tüdruku koera päästaja.

T: oota! kuidas selle loo pealkiri oli?

tüdruku looma päästaja -aja.

T: tüdruku looma päästja?

mhm. (...) et ta päästis selle palli ära.

T: kuidas me võiks siis öelda seda?

Tiina koer ära (...) ära.

T: Tiina koer?

jah!

T: panime loo pealkirjaks Tiina koer.

**Küsimused koostasid M. Hallap, M. Padrik, P. Soodla ja K. Mäesaar.*

Lisa 17

Iseseisev jutustus (Lumememmelugu)

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele esitati viis pilti ning anti tööjuhised: *vaata, siin on viis pilti. Nendest piltidest saab kokku ühe loo. Need pildid on segamini. Pane need õigesse järjekorda.* (vajadusel abi: uurija annab esimese pildi ette).

Piltide reastamisele järgnesid tööjuhised: *Vaata pilte! Räägi mulle see jutuke lumememmest. Mina lindistan loo diktofoniga, sest logopeed tahab seda lugu ka kuulata! Tema neid pilte ei näe. Räägi hästi täpselt!* Koos lepiti kokku, mis laste nimed on.

Kui laps ei oska edasi rääkida, küsib uurija: *mis edasi juhtus? Räägi edasi ... vms.* Või küsib suunavaid küsimusi, nt räägi, *mis selle pildi peal toimub! Mida poiss siin teeb?* vms. Lapse iseseisev jutustus lindistati.

Iseseisva jutustuse transkriptsioon

T: sa võid lastele nimed ka mõelda.

mina ütlen tüdruku Hans ja ühe poisi nimi on Grete.

T: oota! vastupidi on.

ei ei (...) vastupidi on!

T: tüdruk on? (...)

Grete.

T: ja poiss on? (...)

Hans.

T: hakka rääkima!

1. Grete ehitas a see lumepalli.

2. ja sis ei saa (...) tuli sis Hans ka aitama.

3. ja sis Hans Hans pani suure palli piale (...)

4. ja sis lumememm läks katki.

5. ja Hans hakkas (...) ja sis Grete hakkas nutma.

6. sis Hans oli (...) nii kurb.

T: see oli tore jutt.

Lisa 18

Pildiseerial kujutatud loo mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhised. Lapsele esitati tööjuhised: *Kuula! Ma küsin sinult mõned küsimused. Sina proovi vastata!* Pildiseeria jäi vastamise ajaks lapse ette lauale. Lapse vastused lindistati.

Küsimuste ja vastuste transkriptsioon:

T: kes olid selle loo tegelased?

ee: Hans ja Grete.

T: kus ehitas tüdruk lumememme?

ee: mm: lumeemme

T: kus ta ehitas lumememme?

puu kõrval.

T: kas õues või toas?

õues.

T: mis aastaaeg oli?

talv.

T: miks läks poiss tüdruku juurde?

sellepärast et (...) et et ta (...) ta sis (...) lum- teh- (...) tervitas sis (...) tegi suure lumeemme.

T: poiss tahtis ka? (...)

ka teha.

T: mida ta tahtis teha?

Lumememme.

T: mille otsustas poiss lumememmele teha?

aidata.

T: aga mille ta tegi? vaata (osutab pildile) siin oli juba keha valmis. mida poiss tegi siis lumememmele?

pani pia.

T: jah pea otsustas teha. (...) mida tüdruk tundis kui poiss palli lumememme otsa tõstis?

lumememm läks katki.

T: missugune selle tüdruku tuju oli?

et suur pia on.

T: kas ta tundis hirmu või rõõmu?

hirmu.

T: miks tüdruk ehmus kui poiss palli lumememme otsa tõstis?

sellepärast et see (...) et (...) et pea (...) et ta tahtis ise pead panna.

T: missugune see pea oli selle lumememme jaoks?

väike.

T: vaata (osutab pildile) seda palli! kas oli väike või suur?

suur.

T: ja sellepärast tüdruk ehmuski. (...)

ja sis hakkas nutma.

T: mis lumememmega juhtus?

katki.

T: jah. läks katki. (...) miks lumememm lössi vajus?

sest (...) hakkas nutma.

T: vaata (osutab pildile) siia! missugune see pea oli selle lumememme keha jaoks? Liiga?(...)

liiga (...) liiga pajune.

T: kas liiga suur või väike?

liiga suur. (...) sis läks katki.

T: mida tüdruk tundis kui lumememm lössi vajus?

(...)

T: missugune selle tüdruku tuju oli?

mm: tuju (...) kurb ja nutt tuli.

T: mhm. tuju oli kurb ja tüdruk hakkas nutma. (...) mida poiss tundis kui tüdruk tuppa läks?

ei saanud lumememme ehitada.

T: missugune selle poisi tuju siis oli?

kurb.

T: mis õnnetus selles loos juhtus?

ee: (...) lumeemmest läks katki.

T: mida poiss valesti tegi?

suurt (...) lumeemme pea.

T: tegi lumememmele liiga suure pea. (...) mida oleks poiss pidanud teisiti tegema ?

väikese.

T: väikese pea. mida siis poleks juhtunud?

et ei läinud katki.

T: jah. lumememm ei oleks siis katki läinud kui pea oleks väike olnud. (...) aga mis pealkirja sa sellele loole paneksid?

lumeemm.

T: lumememm?

jah.

**Küsimused koostasid M. Hallap, M. Padrik, P. Soodla ja K. Mäesaar, pildid joonistas J. Laidma.*

Lisa 19

Suulise teksti mõistmine

Ülesande töökorraldus ja -juhised: *Kuula! Loen sulle ühe loo. Pärast küsin loo kohta küsimusi. Kuula väga hoolikalt!* Abi küsimustele vastamisel: küsimustega suunamine või uurija loeb lause(d), kus vastus on, uuesti ette. Lapse vastused küsimustele salvestati.

Rattalugu

Oli ilus suvepäev. Uku tahtis rattaga sõitma minna. Isa aitas Ukul ratta õue tuua. Poiss pani kiivri pähe ja alustas sõitu.

Eemal märkas Uku oma sõpra Martinit, kes talle rõõmsalt lehvitas. Uku lehvitas vastu ega pannud tähele ees olevat suurt kivi. Uku ei jõudnud pidurdada ning kihutas suure hooga vastu kivi. Küll see oli valus kukkumine! Uku sai kõvasti haiget ja hakkas nutma. Tema põlv ja küünarnukk olid verised. Ka Martin oli Uku kukkumist näinud. Kohe helistas ta Uku isale ja kutsus abi.

Ehmunud isa kiirustas poja juurde. Ta puhastas haavad ja pani plaastrid peale. Isa võttis Uku sülle. Martin tõstis üles katkise jalgratta. Koos jalutati kurvalt kodu poole.

Küsimuste ja vastuste transkriptsioon

T: mis aastaaeg oli?

sügis (...) e talv oli.

T: kuula veel! oli ilus suvepäev. mis aastaaeg oli?

süvi.

T: mida Uku teha tahtis?

jalgrattaga sõitma (...) aga ta sõitis seal (...) noh kivi vastu.

T: kes aitas Ukul ratta õue tuua?

ratta tuua? ee: isa.

T: mille pani Uku enne sõitu pähe?

mida?

T: mille pani Uku enne sõitu pähe?

kiivri.

T: miks peab rattaga sõites kiivrit kandma?

sest kui sa sõidad ja sis kiv- (...) ja sis tal oli see (...) isa näeb et kiivrit pole (...) ja sis kukub alla ja pea lõhki plõks.

T: keda Uku rattaga sõites eemal märkas?

isa.

T: kuula! loen veel: eemal märkas Uku oma sõpra Martinit kes talle rõõmsalt lehvitas. keda Uku eemal märkas?

ee: ta märkas ee: see (...) Martinit.

T: mida Uku sõbrale lehvitades ei märganud?

kurva näoga.

T: mis oli tee peal mida Uku ei märganud?

mida?

T: Uku sõitis rattaga ja lehvitas Martinile. aga mida ta siis ei märganud kui ta sõbrale lehvitas? (...) mis oli tee peal?

ee: tee peal. (...)

T: millele Uku otsa sõitis?

kiivri- kivi.

T: miks sõitis Uku kivile otsa?

Sest (...) et ei saanud nii suure (...) piturdada (...) sest mõnikord tegi pea lõhki.

T: aga kas ta märkas üldse seda kivi?

märkas.

T: või ta lehvitas sõbrale ja ei pannud kivi tähelegi?

lehvitas sõbrale ja sis (...) kukkus alla.

T: miks Uku nutma hakkas?

sest ta (...) ta hakkas nutma sellepärast et tahtis jalgrattaga sõita.

T: kuidas Martin sõpra aitas?

kuidas Martin aitas sõpra? otsida otsida. (...)

T: Uku kukkus ratta pealt maha. mida Martin siis tegi?

lehvitas.

T: kas ta lehvitas või ta helistas ja kutsus Uku isa?

kutsus Uku isa.

T: kuidas isa Ukut aitas?

sisa Ukut aitas?

T: isa!

sis viidi kohe haiglasse.

T: kas isa ja lapsed läksid haiglasse või koju?

lastehaiglasse äkki läksid.

T: nad kõndisid kodu poole! (...) mis Uku jalgrattast sai?

ee: katki.

T: mida oleks Uku pidanud teistmoodi tegema et seda õnnetust poleks juhtunud?

et ee: ei oleks (...) jah nii (...) oleks pidanud pidurdama jalgrattaga.

T: aga kas ta seda kivi üldse märkas tee peal või vaatas mujale?

mujale vaatas.

T: mida ta oleks pidanud siis tegema?

pidurdama.

T: kas pidurdama või tee peale vaatama hoolikalt?

hoolikalt tee peal.

T: kas sina sõidad ka rattaga?

sõidan kollase jalgrattaga.

T: aga kas sina vaatad tee peale või lehvitad ka sõpradele?

ma pidurdan ja lehvitan oma sõpra.

T: aga kui kivi tee peal on? kas sa märkad kivisid?

kui kivi on seal sis (...) ma pidurdan (...) ja sis võtan selle kivi eest ära (...) panen muru peale ja sis sõidan edasi.

**Teksti koostasid M. Hallap, M. Padrik, S. Raudik 5-6 a laste sidusa kõne uurimise materjalide raames. Küsimused koostas käesoleva töö autor.*

Lisa 20

Spontaanne kõne

Metoodika kirjeldus: lapsele esitatakse pilt, millel kujutatav sündmus peaks looma motiivi vestluseks. Uuriija alustab lapsega vestlust pildi alusel: ta kommenteerib pildil toimuvat, räägib enda kogemustest seoses pildil kujutatud sündmusega ning esitab pildi kohta küsimusi. Kui vestlus hakkab arenema, küsib uuriija antud teemaga seotud üldise küsimuse, mis aktualiseerib lapse kogemuse antud valdkonnas (Nt *Räägi sina oma sünnipäevast!*) ning seejärel võetakse pilt lapse eest ära. Vestlus lapsega kulgeb spontaanselt, välditakse küsimusvastus dialoogi, kasutatakse avatud küsimusi. Uuriija kasutab teema hoidmiseks ja arendamiseks repliike oma kogemusest. Järgneb paus, mille jooksul oodatakse lapsepoolset repliiki. Seejärel annab uuriija jälle infot enda kogemustest jne. Vestlused salvestatakse.

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon 1: sünnipäevapidu.

T: vaata mul on siin üks lõbus pilt (...) ma arvan et siin on mingi pidu!

kellegi sünnipäev. (V 1.3.3.)

T: see on kellegi sünnipäev jah. miks sa arvad et sünnipäev on ?

tead kes kellel on sünnipäev? Sellel (osutab pildile) tema istub siin kui on sünnipäev. (V 1.2.), (P 4.2.)

T: mille järgi sa saad aru et poisil on sünnipäev?

a see üks kaks kolm neli (...) viis kuus. (...) üks kaks kolm neli viis kuus. (...) kuus kuue aastaseks. (V 1.6.), (P 1), (P 2)

T: poiss saab kuue aastaseks. Mhmh. (...) aga mille järgi sa saad aru et sellel poisil on sünnipäev?

ee: (...) järgi poisile on sünnipäev. (V 2.1.), (P 4.3.)

T: mis see poiss teeb?

ee: poiss teeb (...) loeb küünlaid. (V 1.3.3.), (P 8.1.)

T: kas ta loeb küünlaid või jagab torti?

jagab torti. (V 3.1.)

T: mhmh. aga miks need lapsed laua taga istuvad?

ee: sellepärast et et (...) ee: et (...) need on (...) need (...) need ee: tegelikult (...) olid e. (...) istuvad sellepärast et sellel poisil on sünnipäev. (V 1.6.), (P 1.)

T: jah nad on külalised. nad tulid poisi sünnipäevale. kus see sünnipäev toimub?

sü- õues. (V 1.3.3.)

T: mhmh. aga mille järgi sa saad aru et siin üldse sünnipäev on?

e sünnipäev on. (...) (V 2.1.), (P 4.3.)

T: miks sa arvad et siin sünnipäev on?

sest et (...) et (...) siin on toidud ka. (V 3.1.)

T: mis toit siin on?

tort. (V 1.3.3.)

T: mhmh tordi järgi saab aru. (...) aga kas sinul on ka selline sünnipäevapidu olnud?

ei. õues mul ei toimunudki. (V 1.6.) mul toimus suures toas -oas see (...) seal (...) me panime pidusöögid sinna. (V 1.5.), (P 6.2.)

T: aga räägi mulle oma sünnipäevast!

ee: mi- no- sünnipäevat asjad (...) noh kingitused on siin sünnipäevade asjad ja sis sünnipäeva toidud see on veel ää: veel ja sis la- külalised on ka veel asjad. (V 1.6.), (P 6.2.), (P 1)

T: mina kutsun oma sünnipäevale sõbrad. minu sünnipäevale tulevad alati ka ema isa ja õde.

mina alati kutsun ee: nää nää Anne- Tallinnast kaasa noh a külalised ka Tallinna külalised ja sis Annelinna külaline. (...) Muru tänav on ka külaline. (V 1.3.3.)

T: räägi keda sa kutsud oma sünnipäevale!

ee: (...) va- vanaema ja sis Annelinna vanaisa ja sis ee: mm: sis (...) Kristi Marta Oskar ja Avo Ruudi ja ja sis (...) Jossu ka tegelikult (...) ja sis (...) Kaimar Rene e ja sis (...) Anna a. (...) (V 1.3.3.), (P 5.1)

T: kes need kõik on? (...) need Kaimar, Rene, Oskar ja?

aa: need on külalised -ed. (V 3.1.)

T: kas nad on sinu sõbrad?

ma ei tea ei ole. (V 3.1), (P 2)

T: kes nad siis on?

minu külalised. (V 3.1.)

T: aga minu sünnipäev on talvel. mina saan siis 25 aastaseks.

aga minu sünnipäev on (* laps nimetab kuupäeva) august kui on e talv sulanud lumi ära sulanud juba tegelikult (...) minul on (*kuupäev) august veel sünnipäev -äev. (...) õel on varsti see sünnipäev. (...) tal oli (...) viienda märtsil. viiendal märtsil oli sünnipäev. (V 1.5.), (P 6.3.)

T: mina teen oma sünnipäeval salatit, praadi ja küpsetan torti.

minu ema aa: teeb see (...) minu ema ostab tegelikult to- torti ja sis siis (...) tšokolaadi küpsised veel (...) ja sis krõpsud ka a ja tegelikult piima ostab ka a a. (V 1.3.3.)

T: mulle meeldib kõige rohkem tort. aga sulle?

minul meeldib kõigem rohkem mm: (...) tšokolaadid pküpsised ja sis ka tšokolaadi tort ka. (V 1.3.3.)

T: sünnipäev on väga tore päev. mulle meeldib sünnipäev sellepärast, et siis saab sõpradega koos olla.

mul meeldib nimodi et mina räägin ä külalistele juttu u. (...) (V 1.3.3.), (P 7.1.)

T: miks sulle sünnipäev meeldib?

sest ee: pidu aga tegelikult mul sõpra ei ole (...) ma ei saa kõigiga mängida. (V 1.6.), (P 7.1.)

T: miks sa ei saa kõigiga mängida?

sest need ma ei tea ei taha olla (...) minu sõber. (V 3.1.)

T: kes ei taha sinu sõbrad olla?

mina ei tea ee: (...) (V 3.2.), (P 2)

T: aga need kes sulle sünnipäevale tulevad on ikka sinu sõbrad?

ei ole (...) küll. (V 3.2.), (P 2)

T: mina arvan et ikka on. aga sünnipäev on sellepärast ka tore et siis saab kingitusi.

seda tean kingitused on mulle meeldivad. (...) jõulud saab ka kingitused. (V 1.6.)

T: aga ükskord kinkisid sõbrad mulle ühe toreda lauamängu. mulle väga meeldis see kingitus.

mul meeldis see kingitus e kus Eesti lauamäng mäng (...) no see on see Eesti mäng (...) -äng. (V 1.3.3.), (P 1)

T: kas sina oled seda mängu mänginud ka?

olen küll. (...) a kunagi mängisin ühte vanat laua- vanat asja ka see on hästi li- lihtne. (...) me jagameme kaardid ära. see on üks autod pildid on siin ka multikate autod pildid. sis saad sama pildi mis minul käes on ja kui sa ei saa sama pildid sis tegelikult{---} pean uuesti tegema. (V 1.6.), (P 7.1.)

T: kas see on lauamäng või kaardimäng?

kaardimäng tegelikult. (V 3.1.)

T: mhmh. aga millal sinu sünnipäev nüüd tuleb?

(kuupäev) august. nii palju oodata. (V 1.5.)

T: kui vanaks sa siis saad?

kaheksa. (...) kaheksane aastaseks. (V 1.3.3.)

T: mhmh

Lisa 21

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon 2: veepargi külastus

T: vaata mul on siin üks huvitav pilt. lapsed lõbutsevad siin. (...) mida lapsed teevad?

ujuvad siin. (...) ma olen siin kohas käinud Auras. (V 1.5.)

T: mis see Aura on? kuidas me ütleme selle koha kohta?

ee: selle koha? (...) me võime kohe öelda nag- näiteks Rakvere Akva spa Pärnu ja sis (...) ee: see (...) Aura ja sis teine akva spa ka. (V 1.3.3.), (P 2)

T: kas see on lihtsalt bassein?

sa mõtled seda teine Akva spa? (V 3.3.) a see on see on see koht seal saunas mitte lastebassein siin ei ole ka. siin on meeste bassein e mina ujusin ka meeste bassein. (V 1.6.), (P 6.2.)

T: aga kuidas me ütleme selle koha kohta kus on basseinid ja igasugused lõbustused ja on hästi palju vett?

Aura ütleme koha. (V 1.3.3.)

T: kas see on rand või veepark?

veepark. (V 3.1.)

T: mida veepargis veel teha saab peale ujumise?

rand võib ka siin ol- rand. (...) (V 1.6.), (P 4.2.)

T: aga vaata siin on kõik põrand ja aknad (...) see ei ole rand (...) see on veepark. aga õues see ei ole? (V 1.1.)

T: see on jah majas sees. aga mida saab veepargis veel teha peale ujumise?

peale ujumise? (...) (V 2.1.), (P 4.3.)

T: mhmh.

ujuda. (V 1.4.), (P 2)

T: veel? (...) vaata mida see mees siin teeb (osutab pildile).

(...) pritsida. (V 1.3.3.)

T: jaa.

ja uj- ni- palli mängida. (V 1.4.)

T: mhmh. vees saab palli visata.

ja sis (...) ee: (...) seda mis see oligi? ujurõngas? (V 1.1.)

T: päästerõngaga ujuda?

päästerõngaga ujuda. (V 3.1.)

T: mhmh. (...) aga kas sina oled ka veepargis käinud?

Mhmh a ma olen Rakveres veepargis käinud Akva spa. (V 1.3.3.)

T: millal sa seal käisid?

(ei vasta) (V 2.1.), (P 4.1.)

T: käisid nüüd vaheajal onju?

jah suvevaheaegajal. (V 3.2.)

T: kas see oli eelmine nädal?

reede käisime. (V 3.1.)

T: siis oli see kevadvaheajal. (...) aga räägi mulle mis sa seal Rakvere veepargis tegid?

käisime veepargis no käi- seal jäi iga (V 1.6.) {---} võtsin lestad kaasa ujumisprillid (...) aga tegelikult lestaga ei saanud ujuda. need tulid koguaeg lahti. (V 1.6.), (P 6.2.)

T: aga mina unjun veepargis ja lasen torust ka alla.

ma lasin ka mustas torus. (...) (V 1.3.3.)

T: mina vahepeal kardan torust alla lasta.

et v (...) mina ka ei karda (...) tegelikult. (V 1.6.), (P 1)

T: sina ei karda?

e tegelikult ka- kardan üksi a tegelikult ei karda kahe (...) kesi. (V 3.1.), (P 1)

T: mina käin veepargis koos sõpradega. aga kellega sina käid?

mina käin külalistega ee: koos ujumine (...) ujulas ujuma. (V 1.3.3.), (P 1)

T: kes need külalised on?

need külalised e tegelikult kes käisid meie sünnipäeval. (V 3.1.)

T: kas sa käid siis koos sõpradega?

mm: jah (...) aga need ei ole sõbrad. (V 3.1.)

T: aga ema ja isa ka on v?

isa on. (V 3.1.)

T: kellega sa koos sealt torust alla lasid?

Isaga ja e- emaga lasin ka. (V 1.3.3.)

T: mina mängin sõpradega vees kulli ja me pritsime ka üksteist.

mina tegin nimodi võtsin selle sinise kaitsekilbi sis keegi ja see toru pritsis sis lä- sis läheb a ja ei pritsinudki näkku ja sis lasin lahti ja sis tulistas. käisin vee a- all panin silmad kinni ja sis tuli vee alt lahti siit ära. (V 1.6.), (P 5.2.), (P 1)

T: mis toru see oli? kas see oli veepüstol v?

veetoru oli see. see lasi mind nii tsssss. (V 3.1.)

T: nagu voolikuga?

ja sis lasi lahti tsss ja lõpus ütlesin oh sa poiss tuhh. (V 3.2.)

T: mhmh. aga veepargis olen mina hästi ettevaatlik ja ei jookse. muidu võib libiseda ja pikali kukkuda.

muidu see läheb pea lahki (...) lahki. (V 1.2.)

T: kas sinuga on mõni õnnetus juhtunud veepargis?

vahepeal e kodus juhtus mul tegelikult -ult. kunagi ammu tegin ee: noh pea katki ja sis õmmeldi siin. (osutab kuklale) (V 1.5.), (P 7.1.)

T: kus sa oma pea ära lõhkusid?

siin. (osutab kuklale) (V 1.3.2.), (P 3)

T: kuidas see juhtus?

ee: voodis juhtus see (...) voodis. (V 1.3.3.), (P 2)

T: kas sa kukkusid vastu voodit?

nurgavoodi e ta lõ- ma lõingi. (V 3.2.)

T: lõid pea ära? mhmh. aga tavaliselt käin mina veepargis talvel. suvel ma käin rannas.

mina käin e Rakveres no (...) no tegelikult käisin ma ee: söömas ka e tegelt käisin Rakvere linnuses -ses. (V 1.2.), (P 7.1.)

T: aga kas sina suvel käid ka veepargis (...) või käid rannas?

käin veepargis ja rannas ka (V 3.3.) (...) a tegelt mul rannas oli üks õnnetus ka. mul kadus üks väike roosa pall. (V 1.5.), (P 7.1.)

T: roosa pall kadus ära?

jah. ja me ei leinudki seda koguaeg ülesse. (V 3.1.)

T: aga tead mis? mulle meeldib väga ujuda. aga sulle?

mulle au- mul no ee: tegelikult e need see rannas ä see ei meeldi käia tead kuidas? (...) see võta palli kaasa veereb siin ära sis ma ei leia siin ülesse. (V 1.6.), (P 4.2.), (P 1)

T: rannas ei meeldis siis sellepärast käia et pall kaob ära?

jah. (V 3.1.)

T: aga veepargis?

veepargis meeldib. (V 3.1.)

Lisa 22

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon 3: vanavanematel külas

T: vaata mul on siin üks pilt (...) kes siin pildil on?

poiss ja vanaema ja vanaisa. (V 1.3.3.)

T: mhmh. poiss on vanaemal ja vanaisal külas. (...) aga kus nad on?

ee: vanaema ja vanaisa e noh juures. (V 1.3.3.)

T: kas õues või toas?

toas. (V 1.3.3.)

T: ja mida nad teevad?

loevad ee: koos aabitsat. (V 1.3.3.)

T: aga mida vanaema ja vanaisaga veel koos saab teha?

no need koos süüa teha. (V 1.3.3.)

T: mhmh. mida veel?

ja sis kuuma kohvi saab ka teha. (V 1.3.3.)

T: kas sina jood ka kohvi?

mi- noh (...) haiglaselt ma jõin kuuma kakaod. (V 1.3.3.), (P 4.2.)

T: aga kas sina käid oma vanaemal ja vanaisal külas?

mhmh. (V 1.3.2.)

T: räägi mis te koos vanaema ja vanaisaga teete.

noh kui ma käime ma vanaema ja vanaisa juures ära sis emme toob koguaeg vanaisa juurest kurki ka ja käivad külas ära. (V 1.3.3.), (P 1.), (P 2.)

T: mhmh.

tead miks me toome kurki? sest e no need lähevad halvaks nii kaua siin külmkapis on. (V 1.2.)

T: mina käin oma vanaemal ja vanaisal iga laupäeva külas. aga sina?

m mina käin nä- järgmise ää: (...) päeval vanaema ja vanaisal. (V 1.6.), (P 1)

*T: lähed homme külla (*vestlus toimus reedel)?*

ei ma mõtlen. (V 3.2.)

T: pühapäeval?

no ma mõtlen(...) järgmine nädal lähme (...) me kuhugile. (V 3.2.)

T: vanaema ja vanaisa elavad kaugel (...) lähen sinna autoga. aga sina?

need ei ela kaugel aga tegel- need elavad vanaisa elab Annelinnas ja vanaema elab Muru tänaval. (V 1.6.), (P 2)

T: kuidas sina vanaema ja vanaisa juurde saad?

autodega ja sis e jalgrattaga lähme vana (...) ema isa juurde. (V 1.3.3.)

T: vanaema annab mulle alati palju süüa. ta küpsetab maitsevaid pirukaid ja annab kommi.

minu (...) minu vanaema ise ee: teeb -eeb suppi ka e näiteks borši supp ja kapsa supp ja sis (...) sis ta annab mulle süüa (...) ja ta annab kommi. (V 1.3.3.)

T: minu vanaemal on kass. me mängime kassiga ja anname kiisule süüa.

meie kass e teeme nimodi et aa: (V 1.6.) et vanaisa hoolitseb ta annab talle toitu (...) ja tema nimi on Silba (...) Silma. (V 1.5.)

T: mis selle kassi nimi on?

Silma. (V 1.3.3.)

T: Silma?

mhmh. (V 3.1.)

T: mida te kassiga koos teete?

ee: mm: kassiga teeme. me teeme kassiga. anname talle kassitoitu. (V 1.3.3.), (P 4.3.)

T: aga tead mis? ükskord tegi minu vanaema kass pahandust. ta pani näo salatikausi sisse ja kassi nägu sai hapukoorega kokku. aga salat talle üldse ei maitsenud.

issand poiss. me- meie vanaisa tegi sellist pa-handust et ta tegi ta oli hästi hull et pani kapsa e (...) tal suhu ja sis ketšup -up ajas ta suhu ja sis pani (...) ta suu oli nagu klõun. (V 1.6.), (P 5.2.), (P 1.)

T: vanaisa pani kapsa suhu?

ei. (V 3.2.) ta pani kapsa suhu ja sis pani peale ketšupi. (V 3.4.)

T: ketšupi?

jah. ja sis pani ja sis see kassi nägu oli ee: selle kassi suu oli nagu rõõmus e. (V 1.6.), (V3.3.), (P 1), (P 7.1.)

T: kas kass vaatas pealt ja rõõmustas?

ee: (...) ei. (V 3.2.), (P 2)

T: kelle () suhu?*

*(vahelesegamine eelmisele ütlusele)

ei toiduga rõõmustas. (V 2.3.), (P 1)

T: kelle suhu see ketšup pandi (...) kas kassi või vanaisa?

vanaisa. (V 3.1.)

T: aga kass nägi pealt?

jah. (V 3.1.)

T: ja mis nägu see kass siis tegi?

no ta tegi sellist et e nägu (*laps näitab). (V 1.3.3.)

T: ahah. vaatas niimoodi kavalalt. (...) aga kui mina vanaema ja vanaisa juures olen, siis me vaatame koos televiisorit ja käime jalutamas. mida teie teete?

meie teeme niimoodi et ma vaatame vanaisaga ühte salvestust (...) King Kongi (...) ja sis ja vaatame seda suurt ahvipoissi. (V 1.3.3.)

T: mhmh.

ta on üks suur orm- or- koletis ee: {---} gorilla on ta. (V 1.4.)

T: mhmh.

nii suur nagu dinosaurus. (V 1.4.)

T: mis te veel teete (...) peale multika vaatamise?

sis vaatame saksa multikat ees-ti multikat ja sis tegelikult vaatame ee: e (...) vaatame teglikult sis (...) minu multikat ka mida ma toon kaasa. (V 1.6.), (P 4.2.)

T: mhmh. aga vanaisa ja vanaema juures on alati hästi tore. ma ootan väga millal saan nende juurde minna.

sis meie vanaisaga lähme poodi ja ostame toitu. (...) ja me teeme poes midagi huvitavat ka. (V 1.4), (P 4.2.)

T: mida huvitavat te teete poes?

Ostame süüa sis ostame kassile ka süüa a. seda kala ka ostame. (V 3.1.), (P 6.3.)

T: mhmh. kellele te kala ostate?

vanaisale. (V 1.3.3.)

T: vanaisale? aga kassile ei ostagi kala?

kas tema sööb? (V 3.1.), (P 5.3.)

T: kass sööb kala.

aa: et ostame küll kala (...) e kassile kala ostame. (V 3.1.), (P 6.3.)

T: väga tore. aga millal sa nüüd vanaema ja vanaisa juurde lähed?

nii läheme kell pool seitse. (V 1.3.3.), (P 3)

T: täna?

ei. kell pool öheksa õhtul lähme vanaema juurde kui me lähme ööseks. (V 3.2.), (P 2)

T: mhmh.

temal on ka üks huvitav kass. (...) tema nimi on (...) tema nimi on (...) Gängster. (V 1.5.), (P 1)

T: Gängster?

mhmh. (V 1.3.2.)

T: aga kas sulle meeldib vanaema ja vanaisa juures käia?

ta teeb siin no ta oskab süüa ka natukene teha e friikartuleid oskab vanaema teha jah ja sis mina õpetasin talle makaroni teha et ta süüa (...) ja sis õpe- õpetasin talle pelmeeni teha. (V 1.6.), (P 4.2.), (P 1)

T: tubli poiss oled. ma arvan et vanaema on väga õnnelik et sa teda õpetad.

aga ma ei oska õpetada talle ehmm noh seda spagetti ka. (V 1.2.)

T: spagettide tegemist?

mhmh. (V 3.1.)

T: äkki su ema õpetab mõnikord?

jah. (V 1.3.2.)

Lisa 23

Spontaanse kõne ülesande transkriptsioon 4: poeskäik

T: vaata mul on siin üks pilt. kes siin pildil on?

üks prillipoiss ja üks (...) ema. (V 1.3.3.)

**(Pildil oli prillidega poiss)*

T: ema ja poeg.

ema ja poeg. (V 3.3.)

T: kus nad on?

poes. (V 1.3.3.)

T: mis pood see on?

ma võin seda seletada. (V 1.1), (P 1)

T: seleta!

Prisma. (V 1.3.3.)

T: aga kas see on mänguasjapood?

ma ütlesin veel et Prisma. (...) P-R-I-S-M-A. (V 1.2.), (P 4.2.)

T: mhmh. aga mida siin müüakse?

toitu ja mänguasju ka. (V 1.3.3.)

T: kas siin pildil on mänguasjad?

ei ole. (V 1.3.2.)

T: siis see on toidu (...)?

toidu (...) pood. (V 1.3.3.)

T: mis sa arvad miks ema ja laps poes on?

ostavad t-toitu veel. ja nendel kõht tühi. tahavad süüa. (V 1.5.)

T: kas sina oled ka toidupoes käinud?

olen küll. ma olen olen noh seitsu korda käinud nüüd. Rimis ka ja me ostime siin süüa ka. (...) ostime munad (...) ja peekon ja sis tegime kotletti õhtusöögiks eks. eks meil said jah peekonid otsa ja munad ka. (V 1.5.), (P 6.2.)

T: aga räägi mulle kellega sa poes käid?

emme ja issi ja -ga (...) emme ja issiga. (V 1.3.3.), (P 6.3.)

T: aga mina ostan vahel poest kommi ja jäätist.

kommi ja jäätist? (...) just. (V 3.3.), (P 4.3.)

T: mida head teie ostate?

meie ostame (...) toidud oota (...) tegelt me ostame need toidud mida meie oma kodus saab otsa. (V 1.6.), (P 2)

T: mida magusat te ostate?

ee: magusat ostame. (...) me ostame magusat asjad need (...) et näitaks e (...) noh peekon no spagetti. (V 1.6.), (P 4.3.), (P 2).

T: aga kas te kommi ja šokolaadi ka ostate vahel?

vahepeal jah ja tegelikult sis (...) ise tortilla tšipse ostame ka ja sis (...) sööme tegelikult õhtusöögid ka. (V 1.5.), (P 7.1.)

T: aga mina käin tavaliselt poes õhtul.

mina käin poes ka õhtul ja sis tegelikult päeval ka. (...) (V 1.3.3.)

T: mina kõnnin poodi. pood on minu maja lähedal.

nehh mina kõnnin. nah- na- (...) meie lähme autodega (...) sõitma. (V 1.6.), (P 1), (P 5.3.)

T: sõidate autoga poodi?

mhmh. (V 3.1.)

T: aga vahel on poes pikad järjekorrad. mulle ei meeldi kaua järjekorras seista.

minul need e nimodi et me {---} vahel Rimi ees järekordas sis ootame ootame ootame ja sis lähme (...) ja sis lähmegi koju. (V 1.6.), (P 6.2.), (P 6.3.)

T: mhmh. aga vahel näen ma poes tuttavaid ka ja siis me saame juttu rääkida.

juttu rääkida. (V 2.1.), (P 4.3.)

T: mhmh.

ee: mi- meie mina vaatan poes mänguasju ja sis tulen emme juurde tagasi kus ta oli (...) ja jalutan ümberringi ja sis leiangi ema ülese. (V 1.2.)

T: mhmh. aga mulle meeldib väga poes käia. sulle ka?

jah. mulle mul meeldib ka väga poes käia. (V 1.3.3.)

Lisa 24

Ütluste tüüpide klassifitseerimine

Vestluse analüüs, toetudes Bishop'i ja Adams'i (1989a, tsit Perk, 2011 järgi) uuringu kategooriatele.

V 1 Vestluse struktuuri muutmine

V 1.1. Vestluse algatamine: küsimus, korraldus või väide, millele eeldatakse partneri vastust.

Nt. *Arva ära, mida ma eile tegin! Sul vist ei ole üleliigset pliiatsit? Kuhu me lähme?*

V 1.2. Väide/avaldus: info andmine. Võrreldes eelnevaga nii selgelt vastust ei oodata.

Eristada tuleb ütlustest, milles antakse infot vastavalt eelnenud küsimusele.

Nt. *Dinosaurius hakkab nüüd sööma* (oodatakse, kas partner haakub dialoogiga)

V 1.3. Vastus

V 1.3.1. Minimaalne mitteverbaalne vastus – noogutus, pearaputus, õlgade kehitus.

V 1.3.2. Minimaalne verbaalne vastus – jah, ei tea, mhmh.

V 1.3.3. Laiendatud vastus – sisuline vastus (võib olla ka ühesõnaline). Nt. *Kus sa puhkasid? Pärnus.*

V 1.4. Väite jätkamine: partnerile esitatakse väide, mida jätkatakse järgmise ütlusega. Nt. *L: Me käisime puhkamas Pärnus. T: Ahah. L: Mu vanaema elab seal.*

V 1.5. Väite täiendamine – hargnenud vastus, ühele väitele lisatakse veel midagi juurde. Nt. *T: Mida sa seal nägid? L: Seal oli suur tank. Tõeliselt suur.*

V 1.6. Mittetäielik repliik – valestardid: ei oska jätkata; ei leia sõna; unustas, mida öelda tahtis – vestlus ei lähe edasi.

V 2 Vooruvahetus

V 2.1. Ei võta vooru (või kordab partneri repliiki täielikult/osaliselt), vestlusesse tekib lünk.

V 2.2. Tahtmatu voorude kattumine: laps arvab, et täiskasvanu on oma vooru lõpetanud ja võtab vooru üle. Nt. *T: Su onul on auto. Oled sa sellega sõitnud? L. (noogutab). T: Jah? Kus sa käisid sellega? L: Maal.* T: Kas te sõitsite linnast välja?**

V 2.3. Voorude kattumine (vahelerääkimine): laps ei kuula partneri ütlust lõpuni ja esitab uue algatuse. Nt. *T: Räägi mulle oma sünnipäevast! L: Seal sõidab traktor!**

V 2.4. Täiskasvanu sekkumine: täiskasvanu räägib lapse ütlusele vahele.

V 3 Parandamine

V 3.1. Täiskasvanu palub täiendavat infot või selgitust, laps parandab sobivalt.

V 3.2. Täiskasvanu palub täiendavat infot või selgitust, laps ei vasta või ei vasta sobivalt.

V 3.3. Laps annab ise märku, et ei saanud aru: parandab ise täiskasvanut või palub täiendavat infot.

V 3.4. Laps parandab ennast ise või muudab ütlust nii, et see oleks partnerile arusaadavam.

Lisa 25

Pragmaatiliste vigade tüübid

Pragmaatikapuude avaldumise hindamine vestluses, toetudes Bishop'i ja Adams'i (1989b, tsit Perk, 2011 järgi) uuringu kategooriatele.

P 1 Semantika või süntaksi viga ekspressiivses kõnes: kasutab tähenduselt vale sõna või on lause tähendus mõistetamatu. Põhjus: keelevahendite puudumine või oskamatus neid kasutada. Siia alla kuuluvad ka raskused lauseloomes, sõnavalikul.

P 2 Küsimuse tähenduse mittemõistmine: laps ei mõista täiskasvanu ütluses kasutatud sõna või lause tähendust. Nt. *T: Kuhu te sõitsite? L: Suvel.*

P 3 Täiskasvanu ütluse sõna-sõnaline (literaalne) mõistmine konteksti arvestamata. Nt. *T: Kas sa räägiksid oma peost? L: Jah. T: Sa tahad öelda, et see poiss on haige? L: See poiss on haige.*

P 4 Vead vooruvahetusel:

P 4.1. Laps ei vasta midagi (ka mitteverbaalselt mitte), nullvastus.

P 4.2. Ignoreerib partneri repliiki, kuigi püsib samas teemas. Nt. *T: Kus te puhkamas käisite? L: Egiptuses. T: Ahah, kuidas te sinna läksite? L: Ja me käisime Lätis ka.*

P 4.3. Laps kordab vestluspartneri ütlust/küsimust (või mingit osa sellest), kuid ei võta vooru (ilmselt ei mõista küsimust). Kordamise tulemusel vooruvahetus vestluses häirub.

P 5 Liiga väheste info andmine partnerile

P 5.1. Laps ei arvesta partneri puuduvate teadmistega. Nt. *T: Kes sul veel kodus on? L: Riina ja Neti.* (eeldab, et täiskasvanu teab, et Riina on õde ja Neti kass).

P 5.2. Lapse ütluse põhjal ei ole võimalik mõista, kellest või millest käib jutt (liialdamine ase- ja määrsõnadega). Nt. *T: Sul jooksis hamster minema. L: Mhmh. Ja ta ei saanudki kätte.*

P 5.3. Mõttelünk – loogiline või kriitiline infoühik on välja jäetud.

P 6 Liigse info andmine partnerile

P 6.1. Ebavajalik väide või eituse – partner ei ole midagi sellist väitnud. Nt. *T: Kas sa oled kala söönud? L: Kala? Sa tead, et ma ei joo piima.*

P 6.2. Liigne detailsus, konkreetsus. Nt. *T: Mida sa teed, kui sa noaga sõrme lõikad? L: Veri tilgub pükste peale, sõrm läheb punaseks, nahka ei ole. Mul ei ole nuga! T: Kus nad mängisid*

palli? L: Maa peal. Ja nad läksid sinna tiigi äärde ja viskasid palli ja koer pani oma käpad vette.

P 6.3. Liigne kordamine – laps kordab infot, mida on juba räägitud ja kuulajale selge. *T: Kas sa oled haiglas käinud? L: Jah. T: Ahah. L: Ma olin seal, kui mulle operatsioon tehti. T: Ahah. L: Mulle tehti operatsioon seal.*

P 7 Sobimatu sisu, stiil

P 7.1. Teemast kõrvalekaldumine – laps toob sisse algatuse, mis on küll formaalselt teemaga seotud, kuid pole vestlusteema seisukohalt oluline. Nt. *T: Mis siin pildil juhtub? L: Siin on sünnipäev. Küünlad on väga ohtlikud.*

P 7.2. Ootamatu (märkimata) teemamuutus – lapse ütlus ei ole teemaga seotud ja ta ise ei anna märku, et hakkab rääkima millestki muust. Nt. *T: Kuhu nad lähevad? L: Tead, ma rääkisin neile päkapikkudest. T: Hästi, aga kuhu nad lähevad? L: Nad lähevad haiglasse.*

P 7.3. Stereotüüpne väljend: laps kasutab mõnda fraasi muutumatult, sageli omapärase intonatsiooniga, mis ei sobi ütluse konteksti.

P 7.4. Sobimatu küsitlemine – laps küsib küsimusi, millele täiskasvanu vastata ei suuda, mille vastust laps juba teab või mis ei sobi vestluskonteksti.

P 7.5. Sotsiaalselt sobimatud märkused – liialt isiklikud või üleliia sõbralikud. Nt laps ütleb võõrale inimesele: *Sul on lillad sokid jalas!*

P 8 Muu

P 8. 1. Teadmiste/kogemuste puudulikkus.

P 8. 2. Mitteklassifitseeritav ütlus.

Lisa 26

Nimetamisel esinevad veatüübid

Pildil kujutatud objekti/olendi nimetamise ülesande veatüübid Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) järgi.

Nimetamisel esinevad veatüübid

1. Semantilised vead (<i>lennuk</i> pro <i>helikopter</i>).
2. Fonoloogilised vead (<i>tiglu</i> pro <i>iglu</i>).
3. Mitteseotud vead (<i>võti</i> pro <i>termomeeter</i>).
4. Vastamata jätmine või vastamine fraasiga.
5. Väljamõeldud sõnad (<i>taimeveeandja</i> pro <i>kastekann</i>).

Lisa 27

Informatsiooni täpsuse kodeerimine

Pildil kujutatud objekti/olendi defineerimise ülesande informatsiooni täpsuse kodeerimine Ketelaars'i, Hermans'i jt (2011) järgi.

Informatsiooni täpsuse kodeerimine

Kategooria	Näited
1. Täpne definitsioon.	<i>Sellega saab muusikat teha</i> (kitarr). <i>Sellega saab seina sisse auku puurida</i> (puur).
2. Asjakohane, kuid puudulik definitsioon (liiga üldine definitsioon, ligilähedane informatsioon).	<i>See kõnnib</i> (röövik). <i>Sa saad seda vaatamiseks kasutada</i> (binokkel).
3. Väär definitsioon (laps defineerib valesti või ei defineeri üldse).	<i>Ei tea.</i> <i>Sellega saab saagida</i> (puur). <i>Sellega saab kala püüda</i> (ankur).